

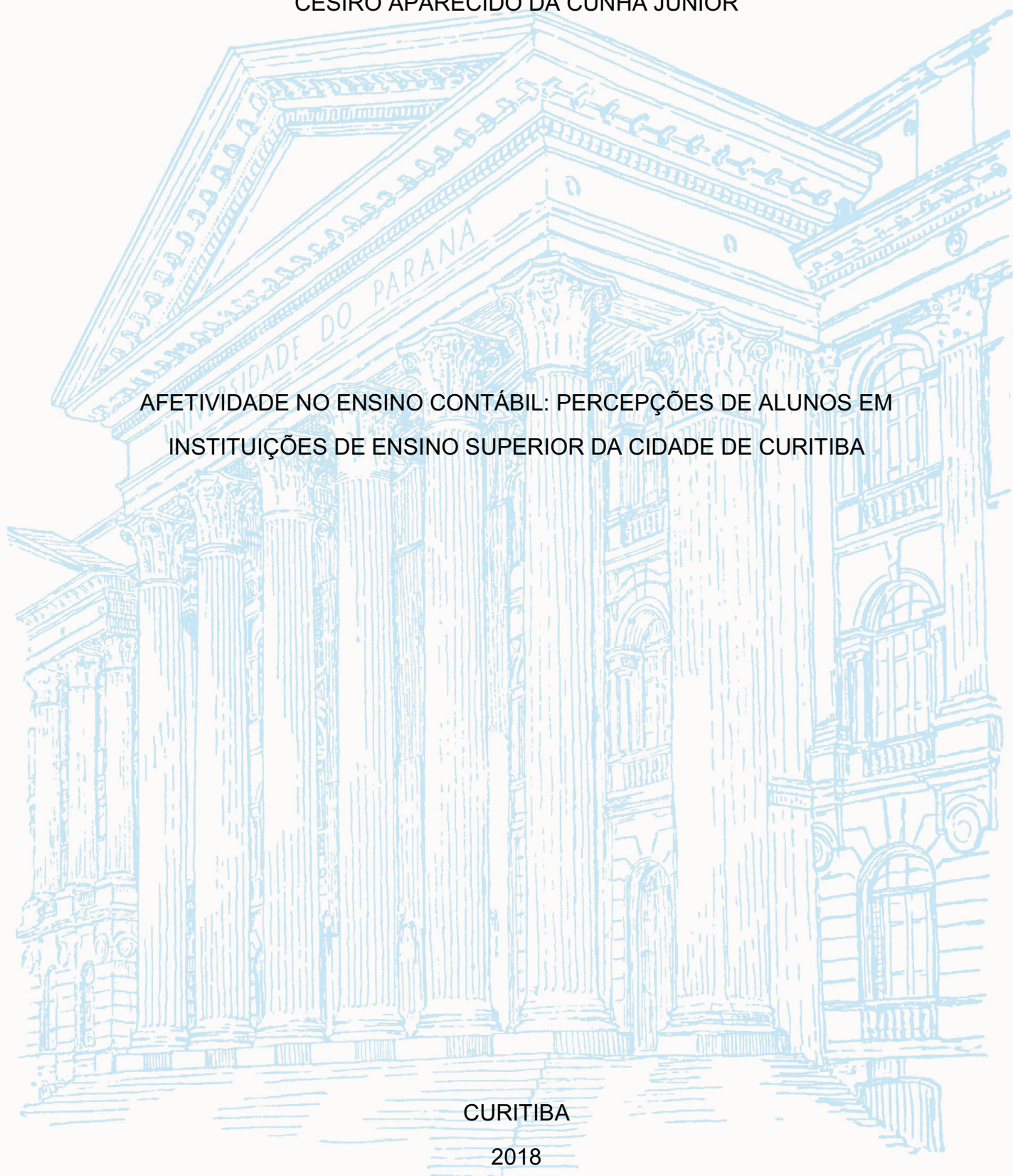
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CESIRO APARECIDO DA CUNHA JUNIOR

AFETIVIDADE NO ENSINO CONTÁBIL: PERCEPÇÕES DE ALUNOS EM
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE CURITIBA

CURITIBA

2018



CESIRO APARECIDO DA CUNHA JUNIOR

AFETIVIDADE NO ENSINO CONTÁBIL: PERCEPÇÕES DE ALUNOS EM
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Contabilidade, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Pacheco.

CURITIBA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
APLICADAS – SIBI/UFPR COM DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)
Bibliotecário: Eduardo Silveira – CRB 9/1921

Cunha Junior, Cesiro Aparecido da

Afetividade no ensino contábil: percepções de alunos em instituições
de ensino superior da cidade de Curitiba / Cesiro Aparecido da Cunha
Junior . - 2018.

153 p.

Orientador: Vicente Pacheco.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa
de Pós-Graduação em Contabilidade, do Setor de Ciências Sociais
Aplicadas.

Defesa: Curitiba, 2018.

1.Contabilidade. 2. Ensino. 3. Alunos. I. Pacheco, Vicente.
II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais
Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

CDD 657.83270098162

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em CONTABILIDADE da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CESIRO APARECIDO DA CUNHA JUNIOR**, intitulada: **AFETIVIDADE NO ENSINO CONTÁBIL: PERCEPÇÕES DE ALUNOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE CURITIBA**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 31 de Agosto de 2018.



VICENTE PACHECO(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)



FLAVIANO COSTA(UFPR)



TANIA STOLTZ(UFPR)



ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO(UFPR)

DEDICATÓRIA

“Dedico este trabalho a Deus e Nossa Senhora de Fátima, que me possibilitaram encontrar o caminho da Educação, superar barreiras e aprender a enxugar as lágrimas nos momentos difíceis e de solidão, sempre me apoiando no Santo Terço. ”

AGRADECIMENTOS

Caminhos tortuosos, pedras no caminho, dificuldades físicas, sofrimento emocional. Realmente, o caminho do aprendizado não é fácil e nem sempre entendemos por que seguimos o mais difícil e reclamamos. Essa foi a vivência que aprendi durante esta jornada. Mas tenho muito a agradecer a Deus e a Nossa Senhora de Fátima, por me fazer aguentar e aprender a superar as barreiras.

À minha esposa, guerreira e companheira, Erlaine Aparecida Mendes, que se sacrificou desde o primeiro dia do mestrado, trabalhando noites a fio para poder ajudar a manter nosso lar. Jamais vou poder esquecer meus pais, Cesiro Aparecido da Cunha e Paulina Freire Cunha, que me ofertaram a oportunidade que eles nunca tiveram, a oportunidade de estudar.

Ao ilustre Prof. Dr. Romualdo Douglas Collauto. Sem perceber, muito apreendi, e confesso que poderia ter apreendido muito mais, pois ele é um professor de conhecimento inestimável, mas minha teimosia e a famosa cabeça dura não permitiram que isso ocorresse.

A um anjo que encontrei neste período de estudo, a queridíssima Profa. Dra. Tania Stolz, que me acolheu em sua turma, possibilitando que eu realmente me desenvolvesse acima da minha expectativa, e me indicou um belo caminho para dar continuidade à minha dissertação. Pena que a disciplina teve de acabar, pois ficaria muito mais tempo estudando e buscando seus ensinamentos!

Ao Prof. Dr. Vicente Pacheco, por me acolher na reta final do curso e pelos valiosos ensinamentos para a vida profissional e pessoal. Ao Prof. Dr. Flaviano Costa, que aceitou o convite em participar da avaliação e contribuição da minha dissertação.

A todos os professores do programa, Prof. Lauro, Prof. Panhoca, Profa. Simone, Prof. Luciano, Prof. Blenio, Prof. Marcos Wagner e todos os professores que fizeram parte da minha formação. Aos funcionários do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, especialmente a Camila e ao Marcio, que sempre foram atenciosos e prestativos.

Aos amigos, pelos momentos de diversão, colaboração, cooperação, risos, desabafos, em que toda essa vivência nos faz muito próximos, ensinando a trabalhar e viver em sociedade. Em especial, aos amigos Marcos Roberto dos Santos, Márcia Vanessa Formiga Lopes, Edson Luiz Ihlenfeldt, Bianca Ribeiro Lages Santos,

Fernando Sureck Leal, Thiago Vargas Maldonado e Guilherme Alves Menezes, por participarem de modo especialmente marcante.

RESUMO

O presente trabalho realiza a investigação das percepções sobre os aspectos afetivos vivenciados em sala de aula por alunos do quarto ano dos Cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior de Curitiba. Os objetivos específicos deste estudo consistem em averiguar as emoções e sentimentos dos discentes no ambiente do curso de Ciências Contábeis, comparar os sentimentos positivos, negativos e contrastantes percebidos entre os alunos das instituições pesquisadas, e apresentar as características das categorias surgidas nos mapas afetivos com base na análise das respostas dos discentes sobre o ambiente do curso de Ciências Contábeis. A literatura demonstra a importância do aspecto afetivo para o bom rendimento acadêmico, e o professor deve buscar compreender a necessidade de mitigar os sentimentos ruins para apresentar um bom rendimento no processo de ensino-aprendizagem. O estudo se caracterizou como um estudo exploratório e descritivo com o emprego do instrumento denominado Mapas Afetivos. Durante a coleta de dados, foi aplicado o instrumento a alunos de quatro instituições de ensino da cidade de Curitiba que se apresentavam regularmente matriculados no 4º ano do curso de Ciências Contábeis. A análise dos dados se iniciou com a caracterização dos respondentes, sendo ao todo 169 participantes. Posteriormente, as evocações de palavras permitiram identificar que predominaram entre as palavras positivas alegria, conhecimento e dedicação, e, dentre as palavras negativas que predominaram, estavam cansaço, tristeza e ansiedade. O questionário *likert* permitiu a análise fatorial sendo realizado o agrupamento das respostas em três fatores, o positivo, de contraste e negativos. Com as respostas prodronizadas encontradas durante a análise fatorial, foi realizada a análise bivariada, com um grau de significância de 10%, foi possível inferir que as mulheres apresentam uma percepção menor de fatores positivos quando comparados aos homens. Também foi possível apontar a diferença significativa entre as instituições quando comparadas os fatores positivos e de contraste. Também foram selecionados 31 casos para a análise qualitativa, em que, através da análise dos desenhos e do mapa afetivo, foram elencados como fatores positivo a possibilidade de um futuro profissional e o bom relacionamento com os demais colegas. Os fatores negativos apresentaram relatos de um relacionamento ruim entre professores e alunos, a sobrecarga de trabalho e a falta de interesse dos demais colegas. Com estes levantamentos, foi possível concluir que os alunos percebem de modo relativamente distinto os afetos no ambiente de curso, e o professor deve desenvolver suas habilidades pedagógicas para auxiliar para que os sentimentos considerados negativos sejam reduzidos.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino contábil. Ambiente acadêmico. Mapas afetivos.

ABSTRACT

The present work performs the investigation of perceptions on the affective aspects lived in the classroom by students of the fourth year of the Courses of Accounting Sciences of Institutions of Higher Education of Curitiba. For this study the general objective of the work is to investigate the perception of the students of the fourth year of the Courses of Accounting Sciences of Institutions of Higher Education of Curitiba on the affective aspects experienced in the classroom. Literature demonstrates the importance of the affective aspect for good academic performance, and the teacher should seek to understand the need to mitigate bad feelings in order to present a good performance in the teaching-learning process. The study was characterized as an exploratory and descriptive study using the instrument called Affective Maps. During the data collection, the instrument was applied to students from four institutions of education in the city of Curitiba who were regularly enrolled in the 4th year of the course in Accounting Sciences. Data analysis started with the characterization of the respondents, with a total of 169 participants. Subsequently word evocations allowed to identify that between the positive words joy, knowledge and dedication, and among the negative words that predominated were fatigue, sadness and anxiety. The likert questionnaire allowed the factorial analysis to be performed, grouping the responses into three factors, positive, contrast and negative. With the padronized responses found during the factorial analysis, bivariate analysis was performed, with a degree of significance of 10%, it was possible to infer that among the women they present a lower perception of positive factors when compared to the men. It was also possible to point out the significant difference between the institutions when comparing the positive and contrast factors. Also 31 cases were selected for the qualitative analysis, where through the analysis of the drawings and the affective map were chosen as a positive factor the possibility of a future professional and the good relationship with the other colleagues. Negative factors reported poor relationships between teachers and students, overwork and lack of interest from other colleagues. With these surveys it was possible to conclude that students perceive the affections in the course environment relatively differently and that the teacher should develop his pedagogical skills to help negative feelings be reduced.

Keywords: Affectivity. Accounting education. Academic environment. Affective maps.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências do professor universitário.....	23
Figura 2 – Constituição da pessoa por meio da interação entre o domínio Motor, Cognitivo e Afetivo.....	25
Figura 3 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da aluna n. 127....	58
Figura 4 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da aluna n. 115....	59
Figura 5 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da aluna n. 66.....	63
Figura 6 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da aluna n. 102....	64
Figura 7 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da aluna n. 62.....	64
Figura 8 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da aluna n. 97.....	65
Figura 9 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da aluna n. 37.....	66
Figura 10 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da aluna n. 9.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição do instrumento de coleta de dados.....	40
Quadro 2 – Agrupamento de questões por categoria.....	41
Quadro 3 – Estrutura de categorização dos dados.....	45
Quadro 4 – Mapa afetivo do aluno n. 121.....	57
Quadro 5 – Mapa afetivo do aluno n. 1.....	59
Quadro 6 – Mapa afetivo do aluno n. 139.....	60
Quadro 7 – Mapa afetivo do aluno n. 131.....	61
Quadro 8 – Mapa afetivo do aluno n. 3.....	62
Quadro 9 – Mapa afetivo do aluno n. 27.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência dos respondentes por instituição.....	47
Tabela 2 – Sentimentos evocados pelos respondentes.....	49
Tabela 3 – Matriz dos fatores encontrados.....	52
Tabela 4 – Matriz dos fatores encontrados – três fatores.....	53
Tabela 5 – Ranking de médias por gênero.....	55
Tabela 6 – Ranking de médias por Instituição.....	55

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
1.2	OBJETIVOS.....	19
1.2.1	Objetivo geral.....	19
1.2.2	Objetivos específicos.....	19
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	20
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	21
1.5	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	HENRI WALLON E A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA.....	24
2.2	LEV SEMENOVICH VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL.....	29
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	37
3.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	37
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
3.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	39
3.3.1	O mapa afetivo.....	39
3.4	COLETA DE DADOS.....	42
3.5	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	43
3.5.1	Análise quantitativa.....	43
3.5.2	Análise qualitativa – mapas afetivos.....	44
3.6	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	45
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	47
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES.....	47
4.2	OS SENTIMENTOS EVOCADOS.....	49
4.3	A ANÁLISE FATORIAL – MODELO DE QUATRO FATORES.....	50
4.4	A ANÁLISE FATORIAL – MODELO DE TRÊS FATORES.....	52
4.5	CONFIABILIDADE DOS DADOS.....	54
4.6	A ANÁLISE BIVARIADA.....	54
4.7	IMAGENS E MAPAS AFETIVOS DO AMBIENTE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	57

4.7.1	Estimas positivas.....	57
4.7.2	Estimas de contraste.....	61
4.7.3	Estimas negativas.....	65
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	69
5.1	CONCLUSÕES.....	69
5.2	SUGESTÃO PARA FUTURAS PESQUISAS.....	72
	REFERÊNCIAS.....	73
	APÊNDICES.....	79
	ANEXOS.....	149

1 INTRODUÇÃO

Uma preocupação atual no ensino é a qualidade da docência para atingir os objetivos esperados no processo de ensino-aprendizagem. Andere e Araújo (2008) indicam que estudos voltados para a educação e ensino, buscando a qualidade desses, têm como resultado a promoção de melhorias, gerando possíveis progressos para a sociedade. Essas melhorias se fazem necessárias em áreas como a de Ciências Contábeis, em que ocorre uma expansão muito grande dos cursos, gerando, assim, um aumento bastante expressivo na quantidade de vagas existentes.

Essas vagas exigem, assim como em qualquer outra profissão, a dedicação de seus envolvidos como profissionais no ensino. Para Slomski (2007), docência constitui uma profissão e exige saberes próprios. A profissionalização da docência vem, conforme Masetto (2003), seguindo a ideia de transmissão de informações e de experiências, buscando o melhor aproveitamento de ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento da capacidade de raciocínio cognitivo, de relacionamento entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e o ambiente profissional, de adquirir novos conhecimentos de maneira autossuficiente, entre outras características esperadas de um egresso do Ensino Superior.

Mas essas características esperadas no processo formativo exigem capacitação do professor, pois, segundo Carmo, Miranda e Leal (2012), a “atuação do professor exerce grande influência em situações de aprendizagem do aluno, bem como sobre sua motivação” (p. 125).

A motivação dos discentes está relacionada à qualidade na educação e depende de diversos agentes, dentre eles, o professor. No Ensino Superior, muitos docentes não consideram a docência como sua profissão. Medeiros (2007) menciona que muitos professores, ao serem questionados sobre a sua profissão, acabam se identificando, inicialmente, como contadores, engenheiros, médicos, advogados, entre outros, dando a ideia de que a profissão é subvalorizada e que se trata, apenas, de uma complementação de renda.

Essa característica é evidenciada por Nossa (1999) ao discursar que os professores de contabilidade são, geralmente, profissionais de sucesso em sua atuação profissional, todavia não possuem preparação para exercer o magistério superior. Complementarmente, o autor destaca que, para o professor, o mais

importante não é apenas repassar seu conhecimento ao aluno, mas conduzir o aluno ao processo de aprender a aprender, concepção formulada por Freire (1996), que defende que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser efetuado de forma “bancária”, em que o professor busca apenas depositar seu conhecimento no aluno.

Para Medeiros (2007), “admitir o professor como um profissional requer o estreitamento dos laços com a formação inicial e continuada” (p. 76), e essa educação continuada exige de um professor muito mais que o conhecimento sobre o conteúdo de sua disciplina. Estudos de Nossa (1999), Vasconcelos (2000), Masetto (2003) e Pimenta e Anastasiou (2005) indicam três necessidades de atenção e cuidado dos docentes com a prática da docência, sendo elas:

- a) necessidade de conhecimentos ou formações técnicas;
- b) necessidade de conhecimentos ou formações pedagógicas; e
- c) necessidade de conhecimentos ou formações sociais e políticas.

São reconhecidas como necessidades técnicas ou formações técnicas as atualizações e competências destinadas à prática da docência proposta, ou seja, o conhecimento técnico-científico voltado para a área em que o professor irá ministrar suas aulas. Para Masetto (1998) e Vasconcelos (2000), também é necessário que se tenha conhecimento da prática profissional, buscando-se interligar os conhecimentos teóricos e práticos em sala de aula, o que possibilita aproximar a realidade da formação profissional da prática em sala de aula. Porém, esses conhecimentos devem ser atualizados. Nesse caso, Masetto (2003) defende que se deve buscar atualização “constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento; especializações; congressos e simpósios; intercâmbios com especialistas”. (p. 26). Nossa (1999) considera esse relacionamento entre teoria e prática como um dos fatores fundamentais de competência à docência universitária.

As competências pedagógicas compreendem não somente o processo de ministrar o conteúdo em sala de aula (Nossa, 1999). Pesquisadores como Freire (1996), Masetto (2003), Perrenoud, Paquay, Altet, e Charlier (2001) e Vasconcelos (2000) concordam que o professor deve ser capaz de conhecer seus estudantes, verificar suas necessidades, buscar conhecer a realidade em que esses vivem e desenvolver o desejo de conhecer o conteúdo. Faz parte da competência pedagógica de um professor o processo de planejamento de ensino, em que se deve conhecer os objetivos do curso, e de sua disciplina, o processo de seleção do

conteúdo a ser ministrado, e a caracterização do melhor instrumento didático a ser utilizado em cada ocasião, bem como o estabelecimento do processo de avaliação da aprendizagem.

Geralmente, essa competência não é desenvolvida pelos professores de Ciências Contábeis, no qual Nossa (1999) aponta que os “professores que nunca passaram por qualquer formação na área especificamente pedagógica, certamente terão agravado as suas características de um profissional adequado para o ensino” (p. 4). Por meio do estudo de Antonelli, Colauto e Cunha (2012), sabe-se que a formação e domínio das competências pedagógicas influenciam o processo de satisfação dos discentes.

Segundo Masetto (2003), Nossa (1999) e Vasconcelos (2000), o estudo de fatores sociais e políticos também fazem parte do processo de desenvolvimento e atualização do docente. bem como fatores, éticos, humanos, políticos, ambientais e novas tecnologias, sendo necessários ao processo de identificação e tratamento dos alunos e suas diferenças discriminações e preconceitos. Esses conhecimentos também auxiliam o educador no processo de diálogo de sua matéria com os demais conteúdos, a inserir processos interdisciplinares em seu desafio de ensino aprendizagem. O professor somente poderá desenvolver um bom projeto de educação voltado para a cidadania se tornando um intelectual crítico, com capacidade de trabalhar as diferenças em sala de aula (Nossa, 1999). Portanto, Andere e Araujo (2008) afirmam que um docente deve ter formação completa, que lhe possibilitará atingir um pensamento crítico, aproximando-se da condição de um bom formador.

Em um ambiente de sala de aula, o papel afetivo tem grande relevância, portanto é essencial que professor conheça o papel da dimensão afetiva no desempenho do ensino. Contudo, esse conhecimento se torna um grande desafio ao docente, pois geralmente a sua formação não o abrange.

Durante o processo de ensino aprendizagem, decorre a interação social entre o professor e o aluno, e cada um desses atores é formado por um contexto histórico-cultural anterior, e que ainda está em desenvolvimento. A compreensão da afetividade é fundamental para aumentar a eficácia do processo. A afetividade refere-se à disposição do indivíduo em ser afetado pelo mundo por meio de percepções agradáveis ou desagradáveis (Mahoney & Almeida, 2005). A afetividade

é destacada como peça importante nas teorias propostas por Henri Wallon e Lev Semenovich Vygotsky.

A Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon (1968) manifesta três momentos na evolução da afetividade: a emoção, o sentimento e a paixão. A emoção constitui a exteriorização da afetividade por meio da expressão corporal e motora e apresenta características específicas e que estão presentes na vida de um adulto. Essas, por sua vez, são contagiosas, apresentam tendências de sincretismo objetivo e subjetivo e não favorecem as atividades intelectuais do estudante (Mahoney & Almeida, 2005; Moura, 2014; Teles, 2010). Em situações em que há predominância das atitudes afetivas, ocorre uma confusão de imagens mentais; se o domínio for cognitivo, as imagens mentais tendem a ser mais claras (Mahoney & Almeida, 2007).

Os sentimentos são representações da afetividade e não implicam reações instantâneas e diretas, como a emoção. Os sentimentos tendem a reprimir a potência da emoção e podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. Os sentimentos são expressos por meio de atitudes como a observação e reflexão antes de agir. Na paixão, revela-se o aparecimento de autocontrole como condição para dominar uma situação (Mahoney & Almeida, 2007).

Para Vygotsky, o desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real, que se refere às conquistas realizadas, e o do desenvolvimento potencial, relacionado às capacidades a serem construídas com o auxílio de pares mais experientes. Apesar de Vygotsky apresentar aspectos cognitivistas por se preocupar principalmente com os aspectos do funcionamento do pensamento, ele também questionava o dualismo entre as dimensões afetivas e cognitivas quando menciona que a psicologia tradicional peca em separar os aspectos intelectuais dos afetivos (Oliveira, 1992a). Segundo a autora, Vygotsky afirmava que “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (Oliveira, 1992a, p. 76). A afetividade é importante no desenvolvimento do aluno, pois os aspectos cognitivo e afetivo são indissociáveis e influenciam-se constantemente.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A afetividade é um fator social importante no processo educacional, bem como um fator importante do desenvolvimento de um estudante no ambiente acadêmico. Desse modo, o estudo apresentou a seguinte questão de pesquisa para nortear esta dissertação: **Qual a percepção dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis da cidade de Curitiba sobre os aspectos afetivos existentes no ambiente de ensino contábil?**

1.2 OBJETIVOS

Diante da questão de pesquisa a ser respondida neste estudo, esse apresenta os seguintes objetivos:

1.2.1 Objetivo geral

Em consonância com a questão de pesquisa, o objetivo geral da dissertação consiste em investigar a percepção dos alunos do quarto ano dos cursos de Ciências Contábeis de instituições de Ensino Superior de Curitiba sobre os aspectos afetivos vivenciados em sala de aula.

1.2.2 Objetivos específicos¹

- a) Levantar as palavras evocadas pelos alunos referentes às emoções e sentimentos percebidos no ambiente do curso de Ciências Contábeis;
- b) comparar os afetos positivos, negativos e contrastantes percebidos entre os alunos das instituições pesquisadas; e
- c) apresentar as características das categorias surgidas nos mapas afetivos com base na análise das respostas dos discentes sobre o ambiente do curso de Ciências Contábeis.

¹ Destaca-se que os objetivos previstos inicialmente sofreram alterações, sendo excluídos os objetivos de número 2 (relacionar a estima e as imagens encontradas no mapa afetivo com a prática de atividades fora da escola), 5 (analisar se a lembrança de um momento vivenciado pelo aluno nas salas de Ciências Contábeis desperta sensações positivas ou negativas) e 6 (verificar na percepção dos alunos o que é um bom desempenho nas aulas de Contabilidade, e os fatores positivos e negativos que podem interferir nele) previstos no ANEXO 8.1.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Alguns estudos exploram os conceitos sociointeracionista permeados a outros problemas, não necessariamente à afetividade no ensino contábil. Silva e Bruni (2017) utilizaram-se desses conceitos para levantar as práticas pedagógicas adotadas por professores na Bahia, sendo que 164 professores participaram desse estudo, o qual demonstrou que alguns professores adotam metodologias ativas de maneira inadequada ou incompleta.

Outro estudo que traz conceitos sociointeracionista é o de Celerino e Pereira (2008), em que os autores buscaram conhecer a percepção dos discentes em relação aos atributos e às práticas pedagógicas de docentes que possuem êxito no ambiente universitário. A pesquisa se preocupou com a percepção afetiva, porém, de modo superficial, baseado no modelo bidimensional de Lowman.

Já o estudo de Kronbauer, Souza, Rásia e Jacques (2013) se baseou na teoria desenvolvida por Lev Vygotsky para levantar a presença do sociointeracionismo de Vygotsky para a construção do conhecimento promovidos pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis. Nessa pesquisa, foram entrevistados 21 docentes, e os autores chegaram à conclusão de que os professores buscam a implementação das ideias promovidas pelo sociointeracionismo, porém ainda com dificuldades e falhas.

É possível perceber que estudos baseados nas teorias de Vygotsky e Wallon ainda são escassos, e, ao trazer a abordagem afetiva, esta pesquisa pretende contribuir academicamente na compreensão a respeito da necessidade de melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos futuros contadores por meio da discussão do papel da afetividade no ensino contábil, apontando que a docência deve ser considerada além da necessidade de conhecimentos ou formações técnicas, mas também a necessidade de conhecimentos ou formações pedagógicas e necessidade de conhecimentos ou formações sociais e políticas, conforme apontaram Masetto (2003), Nossa (1999), Pimenta e Anastasiou (2005) e Vasconcelos (2000).

O trabalho contribuiu auxiliando entendimento por parte dos professores de Ciências Contábeis que o processo afetivo existente em sua sala de aula interfere no processo de ensino-aprendizagem dos futuros contadores, fornecendo aos professores um referencial para o entendimento da vivência afetiva percebida pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Também se busca auxiliar na

melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos futuros contadores, possibilitando um melhor aproveitamento dos recursos investidos pela sociedade em cursos de graduação de Ciências Contábeis.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo está delimitado à compreensão das percepções afetivas dos alunos de quatro instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba que têm o curso presencial de Ciências Contábeis, em que essas instituições foram escolhidas pelo critério de acessibilidade. Foram convidados, previamente, os discentes matriculados no quarto ano de curso.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação é composta por sete capítulos. O primeiro é dedicado à contextualização da pesquisa e dos estudos referentes ao ambiente do ensino contábil e à questão de pesquisa a ser investigada, bem como aos objetivos a serem respondidos. Findando o capítulo, o estudo apresenta a justificativa do estudo e suas delimitações.

O segundo é composto pelo ensino contábil como ambiente social, e formados de profissionais voltados para a atuação em um ambiente social, remetendo-se às teorias de desenvolvimento humano por meio de perspectivas sociointeracionistas, que acabam demonstrando que o desenvolvimento de um indivíduo vai além da importância do domínio cognitivo e que o domínio afetivo interfere na maneira com que o sujeito se adapta e desenvolve novas competências e habilidades ao decorrer da vida.

A metodologia da pesquisa compõe o capítulo 3, descrevendo como a pesquisa foi conduzida, sua caracterização, e o instrumento de coleta de dados desenvolvido por Bonfim (2003), que sofreu pequenas alterações para atender ao ambiente objetivo da pesquisa proposta nesta dissertação. Também foi detalhado seu processo de análise dos dados que foram coletados por ele. O quinto capítulo é formado com a análise e discussão dos dados. A retomada dos objetivos do trabalho e suas conclusões foram trabalhadas no capítulo sete.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata da afetividade no âmbito acadêmico do curso de Ciências Contábeis. Consoante Laffin (2002b), essa área de estudo é fundamental às práticas de ensino de professores. De acordo com Bercht (2001), o termo afetividade refere-se a todo domínio das emoções propriamente ditas: sentimentos, emoções, experiências sensíveis e, principalmente, à capacidade de poder entrar em contato com sensações. Assim, a afetividade refere-se à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas às tonalidades agradáveis ou desagradáveis, e que podem auxiliar o processo de ensino e aprendizado (Galvão, 1995).

O ensino contábil foi inicialmente regulamentado em 1945, com a edição do Decreto-Lei nº 7.988, em que a lei transforma as escolas técnicas de comércio em cursos superiores de Ciências Contábeis e Atuariais, permitindo, assim, a progressão dos técnicos em contabilidade ao nível de bacharéis. Essas mudanças começaram uma série de mudanças históricas no ensino em cursos de Ciências Contábeis no estado brasileiro. No ano de 1946, houve a criação dos Conselhos Regionais de Contabilidade, o Conselho Federal de Contabilidade e a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas na Universidade de São Paulo, o que trouxe diversas mudanças em relação ao ensino de contabilidade no Brasil (Espejo, Ribeiro, Silva, & Oliveira, 2017)

O ensino contábil foi influenciado pela promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que todos os cursos superiores apresentam a finalidade de:

- I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.
- V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (SENADO FEDERAL, 2017, p. 32).

A partir dos fundamentos apresentados pela inclusão das finalidades propostas pela LDB com a redação do artigo 32, a sala de aula passa a apresentar um caráter social com a interação entre os conhecimentos e culturas diferentes, áreas sociais diferentes, níveis escolares diferentes. O caráter social da formação superior transparece quando a legislação indica que os profissionais que serão formados deverão estar aptos à participação no desenvolvimento social brasileiro.

Portanto, a sala de aula dos cursos de Ciências Contábeis, assim como qualquer sala de aula do Ensino Superior brasileiro, é um ambiente de interação social, e esse ambiente faz com que o docente contábil necessite de conhecimentos que vão além dos conhecimentos técnicos. Segundo Vasconcelos (2000), o professor necessita de conhecimentos técnicos científicos e de formação prática, social, política e pedagógica, apresentadas de modo a estar relacionadas entre si conforme a proposta na Figura 1:

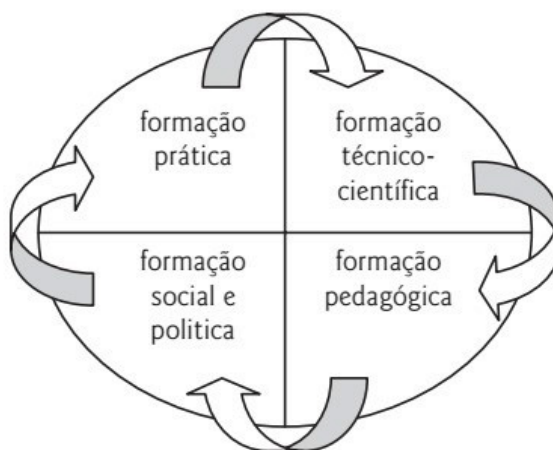


Figura 1. Competências do Professor universitário

Fonte: Vasconcelos (2000).

Essa necessidade de formação completa de um professor, aliada à sala de aula como um ambiente social, que deve desenvolver o profissional não mais como um tecnicista, mas como um agente de contribuição social, o que leva a buscar as teorias denominadas sociointeracionistas. Essas bases teóricas que representam o

desenvolvimento de uma pessoa são baseadas em interações sociais. Desse modo, as construções cognitivas são baseadas nas condições interativas vivenciadas pelo indivíduo (Davis, Silva, & Esposito, 1989).

Dentre as interações sociais, os afetos são vivenciados rotineiramente. Portanto, este trabalho é focado nessa vivência afetiva dentro de sala de aula e, para esse levantamento, dois teóricos sociointeracionistas apresentaram ênfase em estudos sobre a influência de perspectivas afetivas no desenvolvimento do indivíduo, Henri Wallon e Lev Semenovitch Vygotsky, retratadas no capítulo a seguir.

2.1 HENRI WALLON E A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA

O estudo da Teoria do Desenvolvimento, proposta por Henri Wallon, traz contribuições para a discussão sobre a afetividade no desenvolvimento de uma pessoa e a importância da afetividade no ambiente escolar e acadêmico (Galvão, 1995).

Henri Wallon nasceu em 1879 na cidade de Paris, onde se formou inicialmente em Filosofia pela Faculdade Normal Superior. Posteriormente, dedicou-se aos estudos na área de Medicina e depois em Psicologia. A formação acadêmica de Henri Wallon o direcionou para a área de psiquiatria, mais especificamente, a infantil. No campo da psiquiatria infantil, ateve-se, principalmente, à anomalia motora e mental de crianças. Galvão (1995) menciona que os estudos de Henri Wallon se estenderam de 1908 a 1914 e que foram interrompidos pelo envolvimento da França na Primeira Guerra Mundial, em que atuou como médico de Batalhão de Campanha.

Os estudos de Voyat (1974) e Alfandéry (2010) relatam que, após 1914, Henri Wallon reescreveu sua tese de doutorado para se aprofundar na relação entre estados e problemas do desenvolvimento motor e o desenvolvimento mental da criança. O resultado da tese foi posteriormente publicado com o título de *L'enfant turbulent*. Em 1922, construiu um laboratório de ensino e pesquisa sobre o desenvolvimento infantil e a adaptação escolar e social.

O foco na psicologia infantil conduziu à concepção da Teoria do Desenvolvimento, que tem por objetivo ajudar o professor a entender melhor as possibilidades dos discentes na dinâmica do ensino-aprendizagem, assim como permite ao professor refletir como o processo de ensino-aprendizagem pode criar, de

modo intencional, condições facilitadoras ou favoráveis para permitir o aprendizado de novas ideias, valores ou comportamentos (Mahoney & Almeida, 2005).

A Teoria do Desenvolvimento proposta por Henri Wallon é composta por diferentes etapas, que caracterizam as necessidades e interesses do desenvolvimento de forma que propiciam coerência e unidade. Mahoney e Almeida (2005) indicam que o eixo central da teoria *Walloniana* é a integração de fatores orgânicos e fatores sociais, bem como a integração de domínios cognitivos, afetivos e motores, podendo ser mais bem visualizado na Figura 2:

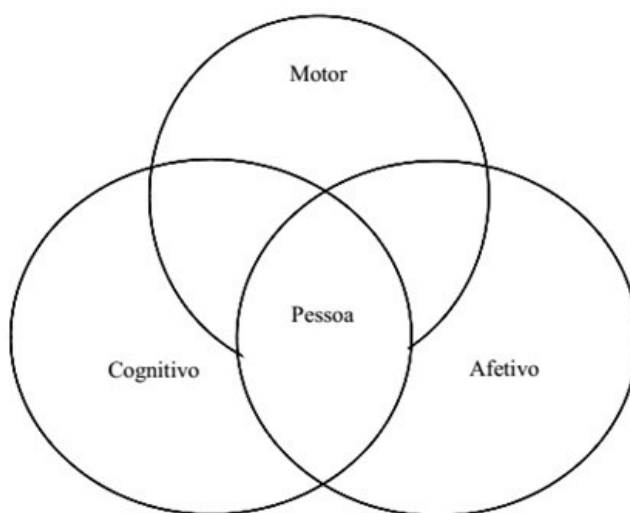


Figura 2. Constituição da pessoa por meio da interação entre o domínio Motor, Cognitivo e Afetivo

Fonte: adaptado de Mahoney e Almeida (2005).

Os apontamentos de Gulassa (2010) explicam que os fatores orgânicos e sociais são necessários aos seres humanos em seu processo de desenvolvimento e não somente influenciam, mas definem as limitações e probabilidades de cada indivíduo. Para Galvão (1995), o fator orgânico constitui um sequenciador fixo do desenvolvimento humano, denominado Genótipo (genética) do sujeito, visto de maneira homogênea em sua duração. Assim, o fator orgânico pode ser transformado de acordo com os fatores sociais nos quais o indivíduo está inserido. Já os fatores sociais são dependentes do ambiente em que o sujeito está inserido, denominado Fenótipo (manifestação visível do genótipo). Essas escolhas dos fatores sociais deverão influenciar o processo de desenvolvimento.

De acordo com Wallon (1968), as etapas de desenvolvimento e as idades em que essas etapas ocorrem são relativas e variam conforme o meio em que o indivíduo está inserido, bem como as características do próprio sujeito. Portanto, o desenvolvimento do sujeito ocorre de acordo com a sua formação genética e depende de sua relação com o meio em que está inserido. Essa interação apresenta predominância de fatores orgânicos nos anos iniciais de vida do sujeito, e progressivamente vai cedendo espaço para que fatores sociais influenciem no processo de desenvolvimento do indivíduo. O estudo de Wallon (1968) explica que os sujeitos estão compostos de fatores que se relacionam entre si e, desse modo, transformam-se mutuamente. Os meios aos quais ele se refere representam um conjunto de fatores físico-químicos, biológicos e sociais indissociáveis.

Gulassa (2010) explicita que o físico-químico é o meio mais básico ao ser humano, em que fatores como clima, solo, geografia regional definem como o indivíduo irá se desenvolver, seus relacionamentos, seu processo de comunicação, a preferência pela alimentação e como deve ocorrer sua interação no relacionamento e no trabalho. O meio biológico é a condição da vida em sociedade, convivência de várias espécies e as ações que exercem entre si. O meio social é composto de construções culturais e simbólicas em que o sujeito está inserido. Gulassa ressalta ainda que o meio social é condição indissociável para o desenvolvimento do meio biológico.

As relações entre os meios fazem que o indivíduo acabe aprendendo desde o início de sua vida a ser essencialmente social. Desse modo, é impossível analisar ou mesmo conhecer qualquer homem sem analisar o contexto em que ele vive ou está inserido. Essa concepção de indissociabilidade indica que, dentro do meio biológico de um indivíduo, temos o social inscrito, constituindo, assim, o *socius*. O *socius* refere-se à internalização da relação social, ou *eu-outro*, que acaba sendo a internalização cotidiana de relações de acolhimento e oposição que acabam, por sua vez, constituindo o mundo psíquico de um indivíduo (Gulassa 2010)

Nessa constituição do indivíduo denominado de *socius*, destaca-se a importância dos grupos, a qual é mencionada também por Wallon (1979). O autor explica que o grupo é o espaço de humanização, constituído por indivíduos que possuem ritos, crenças e uma linguagem, permitindo que exista colaboração entre si em vista de dominar um mundo exterior. Todavia, essa mudança somente é possível

se inicialmente os indivíduos conseguirem se apoiarem com a finalidade de sobreviver.

O homem é um ser essencialmente grupalizado e, no decorrer de sua existência, irá participar de vários grupos escolhidos ou não. As inter-relações nesses grupos passarão a vivenciar comportamentos que são esperados. Conforme essas vivências vão ocorrendo, fazem com que o indivíduo aprenda como agir e perceba os diferentes lados e aspectos de sua personalidade, bem como a percepção de suas potencialidades, ocorrendo o desenvolvimento de si própria e de como o indivíduo percebe a relação com o outro e sua convivência em sociedade (Gulassa 2010).

É durante o envolvimento do indivíduo com o meio que ocorre a possibilidade de o indivíduo sofrer influências em seu domínio afetivo. As pesquisadoras Mahoney e Almeida, (2005), Medrado (2012) e Moura (2014) expõem que o domínio Afetivo trata a possibilidade de o indivíduo ser afetado pelo meio interno ou externo por meio de sensações agradáveis ou desagradáveis, fazendo-o reagir, emocionalmente, de acordo com as situações. Wallon (1968) aponta três processos distintos e sucessivos no Domínio Afetivo:

- a) emoção;
- b) sentimento;
- c) paixão.

As emoções são processos de exteriorização da afetividade e ocorrem por meio de expressões corporais, mas não simplesmente. As emoções apresentam características específicas e que estão presentes na vida de um adulto, em que são contagiosas, apresentam tendências de sincretismo objetivo e subjetivo e não favorecem as atividades intelectuais do estudante (Mahoney & Almeida, 2005; Moura, 2014; Teles, 2010).

Galvão (1995) aponta a existência de duas abordagens dominantes sobre as reações corporais provenientes das emoções. A primeira é de características incoerentes e tumultuadas, causando efeitos negativos e destruidores no processo motor e cognitivo. A segunda, causando efeitos positivos, induz a melhorias na aptidão motora e cognitiva. Para Wallon (1968), tanto as emoções positivas quanto as negativas são processos organizados com propósitos específicos e variam de acordo com a fase da vida do indivíduo. Indivíduos nos primeiros anos de vida sofrem forte influência das emoções.

Mahoney e Almeida (2005) buscaram explicar que o indivíduo em seu primeiro estágio de vida (impulsivo-emocional) se utiliza de movimentos descoordenados para demonstrar sua afetividade. No segundo estágio de desenvolvimento (sensório-motor e projetivo), já dispõe da fala e marcha e começa a voltar-se para o mundo exterior, por meio de questionamentos e de contatos com objetos. No terceiro estágio (personalismo), surge a diferenciação entre os indivíduos e a criança começa a se diferenciar das outras crianças e dos adultos. O quarto estágio (categorial) é marcado pelo início das atividades escolares. Nessa fase, existe uma consciência maior entre o eu e o outro, ocorrendo, assim, o predomínio da razão. Esse predomínio vai se expressar em relações claras e precisas e, no decorrer do tempo, se transforma em conceitos e princípios. No quinto estágio (puberdade e adolescência), o indivíduo se volta para si, buscando uma identidade autônoma por meio de confrontos e autoafirmações. Nesse momento, o indivíduo começa a se apoiar em seus pares.

O adulto apresenta capacidade de se reconhecer como um único ser frente às suas possibilidades, limitações, pontos fortes, motivações e sentimentos. Nesse período, o indivíduo começa a ter capacidade de criar valores morais, liberdade e as energias podem se voltar solidariamente para o outro, de modo a contribuir para desenvolvimento de pessoas próximas. No processo de desenvolvimento do indivíduo, ocorre alternância entre a dimensão cognitiva e afetiva, conforme a idade que a pessoa se encontra (Mahoney & Almeida, 2005). Durante a fase adulta, ocorre o equilíbrio dos domínios cognitivos e afetivos, e o indivíduo utiliza suas experiências para a constituição de preceitos e princípios, bem como a definição de relação com outros indivíduos, marcando nessa fase a constituição de valores, e assim a condução de seu comportamento, embora a caracterização da responsabilidade por seus atos e consequências e o controle cortical das situações envolvam os domínios afetivos-motores-cognitivos (Teles, 2010).

Os sentimentos, por se tratar de representações contidas nas emoções, com barreiras e controle, acabam sendo de menor potência no desenvolvimento do sujeito (Mahoney & Almeida, 2005; Moura, 2014). A paixão é a capacidade de controle das emoções e sentimentos com a finalidade de dominar uma determinada situação, de autocontrole surge a partir dos 3 anos de idade e, nessa etapa, apresenta-se de forma mais marcante. A paixão pode ser atenuada posteriormente por meio de relações mais objetivas.

O Domínio Pessoa é expresso pela integração entre os três domínios anteriores, interagindo mutuamente em inúmeras possibilidades para a formação do sujeito (Mahoney (2009) e Teles (2010). A constituição de uma pessoa se passa de maneira alternada entre o conjunto afetivo e cognitivo, sendo que cada fase tem o predomínio de cada conjunto de acordo com os recursos que o indivíduo tem para a interação com o ambiente vivido (Galvão 1995).

Wallon (1968) destaca a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, afirmando que não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas ação recíproca. Há, portanto, uma incessante ação recíproca do ser vivo e de seu meio. Segundo Ferreira e Acioly-Régnier, Henri Wallon:

[...] concordava com a teoria freudiana, e com os teóricos do desenvolvimento da época, de que o recém-nascido, em decorrência de sua indiferenciação somato-psíquica, expressava a afetividade de forma sincrética a partir das experiências de bem-estar ou mal-estar propiciadas pelas relações do organismo com o meio interno e externo. O seio materno representa este momento no qual o saciar da fome mescla-se com o surgimento das primeiras experiências amorosas. E ao longo do desenvolvimento a afetividade vai alternando com o conjunto funcional cognitivo em um movimento dialético ora centrípeto e ora centrífugo, e que inclui ainda o conjunto motor, como base de sustentação e expressão (2010, p. 7).

Assim, é possível compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um *status* social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa.

2.2 LEV SEMENOVICH VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nascido na Rússia, no ano de 1896, Lev Semenovitch Vygotsky foi um psicólogo que viveu apenas trinta e oito anos e faleceu na cidade de Moscou em 1934. Foi considerado um teórico expressivo para sua época, especificamente na União Soviética, onde acabou sendo um dos pioneiros no estudo sobre o desenvolvimento intelectual de crianças por meio da relação entre o cognitivo, a interação social e cultural. Suas pesquisas apresentavam enfoque histórico-cultural, relacionados ao desenvolvimento humano, tendo como aporte teórico o materialismo dialético. Vygotsky mostrou que, durante o desenvolvimento intelectual, ocorrem mudanças qualitativas e quantitativas, e que estas são influenciadas pela cultura vivenciada pelo indivíduo (Piske, 2013).

As principais obras de Vygotsky traduzidas para o português são *A formação social da mente*, *Psicologia e pedagogia*, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, *A Construção do Pensamento e Linguagem* (obra completa), *Teoria e Método em Psicologia* e *Psicologia Pedagógica*. Vygotsky morreu em 1934, e sua obra permaneceu desconhecida no Ocidente até os anos 1960, principalmente por razões políticas. Teve dois artigos publicados em periódicos americanos nos anos 30. Em 1962 publicou, nos Estados Unidos, o livro *Pensamento e Linguagem*, edição a partir da qual foram feitas outras – inclusive a brasileira, mas que, na verdade, é uma compilação que corresponde a, apenas, um terço da obra (Oliveira & Rego, 2003).

Em seu curto período de pesquisa, ele conseguiu apresentar sua teoria de desenvolvimento humano baseado em um contexto histórico-cultural, partindo da premissa de que o homem é, além de um ser biológico, um ser que, ao pertencer a uma espécie, é um ser social. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores são o principal diferencial entre o homem e os animais. Segundo Stoltz (2012, p. 55), as funções psicológicas superiores são as “ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional”, e, por meio delas, se pode observar o desenvolvimento do indivíduo ou da espécie.

Segundo Moura et al. (2016), Vygotsky se baseou em uma concepção biológica formada por meio de quatro gêneses, denominadas como filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. A filogênese é o desenvolvimento da espécie, em que os aspectos da continuidade genética e biológica devem ser observados, traçando uma linha de evolução, que é um processo lento de transformação da espécie durante o tempo. O segundo plano é a ontogênese, em que ele se refere à evolução biológica de um indivíduo, desde sua concepção até o final de sua vida. Já o terceiro plano foi a sociogênese. É descrito como o plano genético que se desenvolve por meio das interações históricas e sociais de um indivíduo para o desenvolvimento de suas funções mentais superiores, criando a percepção de que o indivíduo acaba sendo o produto da sociedade em que ele está inserido (Moura et al., 2016).

O plano da sociogênese que Vygotsky deu mais ênfase concentra-se na cultura de cooperação, comunicação, colaboração e o ensino, sendo seguido pela ontogênese e, com menor atenção, pela filogênese (Moura et al., 2016). Com a

sociogênese, destaca-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a diferenciação entre a capacidade de desenvolvimento real, denominada Zona de Desenvolvimento Real, e o nível de desenvolvimento potencial, denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal. A Zona de Desenvolvimento Real é a capacidade de um indivíduo indicar a solução independente de problemas. A Zona de Desenvolvimento Proximal é a capacidade de um indivíduo chegar à solução de problemas e ocorre com orientação de um par, seja adulto ou não (Vygotsky, 2016) .

A microgênese é o quarto plano genético tratado por Vygotsky, que é caracterizado por meio do surgimento do psiquismo individual ocorrido nos cruzamentos dos fatores biológico, histórico e cultural, sendo crucial na questão da afetividade e no conceito de personalidade. Vygotsky refere-se à microgênese como situações individuais pelas quais cada indivíduo passa, que modificam a atividade das funções mentais superiores, criando novos níveis de desenvolvimento próprios em cada indivíduo (Silva, 2008).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá no decorrer da vivência social de um indivíduo. Vygotsky indicou que a relação desse indivíduo com o mundo e a utilização mediadora de instrumentos e símbolos desenvolvidos pela cultura na qual esse indivíduo está inserido possibilitam que ele desenvolva ações que o distinguem dos outros animais. Com essa compreensão, Vygotsky rejeita a ideia de que o indivíduo possua funções mentais fixas, passando a idealizar o cérebro como um sistema aberto e que são moldados ao longo da história do indivíduo e da própria espécie (Oliveira, 1992b).

Uma das formas de mediação do indivíduo com o mundo são os instrumentos físicos, que são as ferramentas utilizadas no dia a dia que possibilitam a transformação do ambiente. A segunda forma de mediação do indivíduo com o mundo ocorre por meio do sistema simbólico, ou seja, a linguagem humana tem papel fundamental no processo de mediação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento. A linguagem ou signos apresentam duas funções básicas, sendo a primeira de intercâmbio social, na qual apresenta o propósito de comunicação entre os indivíduos. A segunda é indicada como pensamento generalizante, em que a utilização da linguagem acaba possibilitando a classificação de objetos com atributos em comum, permitindo, assim, com a abstração da totalidade da experiência vivida, somada à existência de um conjunto de atributos, a determinação de um mesmo

nome a objetos diferentes (Oliveira, 1992b). Nesse caso, é possível pensar no exemplo um Balanço Patrimonial e uma demonstração de resultado, em que ambos são reconhecidos como demonstrações financeiras mesmo sendo diferentes, pois apresentam uma série de atributos que o classificam como tal.

Para Vygotsky (2016), o pensamento verbal não constitui um comportamento natural ao ser humano, mas é resultado de um processo histórico-cultural e que tem propriedades que não são encontradas nas formas naturais de fala e pensamento. Desse modo, os conceitos utilizados para a construção desse pensamento são fruto de construções culturais e que são internalizadas pelo indivíduo durante todo seu processo de desenvolvimento. Ele destaca que as atribuições necessárias para a construção desses conceitos dependem de características encontradas no mundo real e indicadas pelo grupo cultural vivenciado.

Vygotsky (2016) indica que a internalização dos conceitos ocorre pela ativação da dimensão simbólica. O indivíduo estando somente na dimensão simbólica permite que os indivíduos façam apenas representações mentais, em que se consegue desenvolver projeções simbólicas sem a necessidade de mediações com o mundo real, permitindo projeções, lembranças de conceitos mediados em momentos anteriores e que já foram internalizados pelo indivíduo. O processo de mediação e internalização permite o desenvolvimento e aprendizado do sujeito em todo seu período de vida.

A afetividade como parte integrante do processo de desenvolvimento humano é retratada por Vygotsky, em que enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

O teórico pretendia uma abordagem a qual buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele sempre considerou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem histórico-social buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (Vygotsky, 2004).

Vygotsky et al. (1988) acreditam que as características individuais e a até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo que as características e atitudes sejam individuais, o ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo. Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Durante esse período histórico, no qual as ideias de desenvolvimento se atrelavam a fatos isolados, Vygotsky buscou, por meio de seu pensamento amplo e sintetizador, unificar as teorias de forma a abordar essas várias maneiras isoladas de se pensar no desenvolvimento do indivíduo. O resultado deste trabalho foi traduzido em seu manuscrito “Ferramenta e sinais no desenvolvimento da criança”.

Esta visão de que o social possui a capacidade de influenciar o desenvolvimento do indivíduo já havia sido tratada por Janet e Piaget, sendo que suas ideias influenciaram Vygotsky. Ambos os autores trabalharam em sua teoria o processo de interiorização, o que já levou à quebra do marco dualístico da psicologia da época. Esse efeito de interiorização é aceito por Vygotsky como fator decisivo à conversão de processos externos e objetivamente observáveis de interação do indivíduo com seus arredores reais – objeto e humano, tendo sistemas de ferramentas e sistemas de sinais como meios para esse processo (Machado, Facci, & Barroco, 2011).

Essa atividade simbólica gerida por símbolos dá início a uma forma sistêmica de cooperação, sendo que essa interação social é convertida em conexões desenvolvidas a partir do contato externo diretamente com as camadas profundas da personalidade. Para Vygotsky, essa conexão em meios de ações individuais-psicológicas gera o principal caminho para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Pavlov traz a ideia sobre os reflexos condicionais introduzidos num contexto histórico-cultural, no qual ele muda, é modificado e reestruturado, adquirindo novas formas no processo de desenvolvimento individual. Mas Pavlov não ficou restrito à função reflexológica, introduzindo o processo secundário de sistemas de dois sinais, ou seja, a fala. Desse modo permitiu-se a introdução de trabalhos mais complexos os hemisférios centrais do ser humano, sendo a abstração, generalização, síntese e pensamentos superiores, trazendo características próprias do ser humano (Vygotsky, 1999).

Após Vygotsky (1999) passar para uma explicação da filogênese marxista, ele se apoiou na ideia de que ferramentas/sinais representam uma forma cultural independente, partindo para o individual. Apesar da ideia de Vygotsky servir como base científica para a sociedade soviética, seus pensamentos foram utilizados como base para outras sociedades (Vygotsky, 1999).

Vygotsky (2004) preocupou-se com o dualismo existente na psicologia de sua época, denunciando a “crise na psicologia”. As principais correntes da época, a materialista e a idealista, dividiam a psicologia em dois campos, e não somente na Rússia: “a crise se estende hoje em dia por toda a psicologia universal” (Vygotsky, 2004, p. 28). A partir de sua concepção marxista, o autor alerta para a necessidade de que a psicologia construa o seu próprio “Capital”, ou seja, erga os alicerces que necessita para se desenvolver enquanto ciência – mas que faça isso em seu próprio campo, pois é impossível simplesmente “transplantar” os fundamentos de outras áreas, por exemplo, a filosofia ou a fisiologia.

Vygotsky (2004) enfatiza que a psicologia precisa lidar com a questão da consciência. Ignorada por algumas linhas e supervalorizada por outras, ao fim o autor percebe que, embora às vezes estudada, nenhuma abordagem psicológica dá conta de explicar o fenômeno da consciência. Dessa forma:

Ao ignorar o problema da consciência, a psicologia está fechando para si mesma o caminho da investigação de problemas mais ou menos complexos do comportamento humano. Vê-se obrigada a se limitar à explicação dos nexos mais elementares do ser vivo no mundo (VYGOTSKY, 2004, p. 56).

A preocupação relacionada à dualidade entre cognição e afetos existentes na psicologia levou Vygotsky ao desenvolvimento do trabalho sobre a psicofisiologia das emoções. Vygotsky se refere à teoria James-Lange que, de forma resumida, a teoria James-Lange (também conhecida como teoria periférica das emoções) se refere a trabalhos publicados de forma totalmente independente (porém com ideias essencialmente idênticas) por William James e Carl Lange. Os trabalhos, alinhados com uma compreensão evolucionista da psicologia, indicam que os processos emocionais eram simplesmente processos sensoriais cerebrais, relacionados a estímulos externos. De acordo com essa concepção, o que se entende por emoção não seria nada mais do que sequências comportamentais (determinadas biologicamente pela evolução da espécie), desencadeadas por certos fatos da realidade. Vygotsky vincula, a partir dessa compreensão, a teoria James-Lange a

uma concepção cartesiana: tal como Descartes, essa teoria implica um dualismo mente-corpo (Machado et al., 2011).

Assim, partindo da teoria periférica de James-Lange, que indica que as emoções são a reação corporal a um estímulo primário e o estado emocional emparelha-se com o secundário, na verdade contém elementos de explanação determinista, ou seja, os sentimentos aparecem como um efeito dos processos ocorridos no organismo. Esse pensamento levou Vygotsky a presumir que a variante cartesiana da interpretação causal da psicologia não contradiz simplesmente a espiritualista como forma de antítese, mas sim sua infalível gêmea, seu inseparável vetor estrangeiro (Machado et al., 2011).

Buscando superar a barreira do dualismo, Vygotsky veio a estudar as ideias propostas por Espinosa. Aqui se acrescenta um breve comentário sobre esse importante autor, tido como seu filósofo preferido, que demonstra o quão polêmico e controvertida fora sua vida e obra:

Baruch de Espinosa (1632-1677), autor holandês de origem judaica, foi um dos maiores malditos da história da filosofia. Pois foi perseguido não apenas pela sua comunidade de origem, que o excomungou, mas também por outras grandes religiões e (caso mais raro) também por outros filósofos [...]. Sua obra foi recuperada apenas durante o Iluminismo, desde quando é alvo de sublimes encômios e terríveis pragas, numa luta apaixonada que, ao contrário do que ele propunha, ultrapassam a intenção maior de sua filosofia: não rir, não lamentar, mas sim compreender (CHAUÍ, 1999, p. 26 apud TOASSA, 2009, p. 164).

Devido ao seu trabalho ter ficado incompleto, não foi possível determinar como as ideias de Espinosa serviram de ponto de partida a respeito de suas conclusões sobre o problema do efeito das forças motivacionais no corpo humano. Porém, Vygotsky se valeu do determinismo utilizado por Descartes, juntamente com as ideias de Espinosa, para chegar em seu ponto de partida, o que foi chamado de sócio determinista, uma vez que ele enfatiza que o desenvolvimento histórico do comportamento é determinado pela ação das forças sociais. Nesse ponto de seu estudo, ele passa a considerar que os processos cognitivos não ocorrem de maneira isolada, mas integrantes de um todo complexo e organizado (Toassa, 2009).

Posterior a esse período, Vygotsky passou a atribuir significância no processo de conexão entre o intelecto e o afeto, tratando como um sistema dinâmico. Vygotsky inclui as emoções entre os tipos de instintos/atividade instintiva, tratando-as em termos de “comportamentos emocionais”, de base biológica

hereditária. Na psicologia da época, instintos e emoções eram tratados como mesmo tipo de comportamento.

Vygotsky entende que as emoções são uma subclasse dos comportamentos instintivos. A diferenciação entre instintos e emoções só é possível por meio do desenvolvimento cultural. Mas o autor considera que o sentimento humano tem origem filogenética, ou seja, tem antecedentes no instinto animal. O acesso e o contato (a interação) com a cultura humanizariam o instinto, levando-o a se tornar o sentimento humano. Assim, as emoções surgem como funções mentais que, a partir das bases biológicas, permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), se transformam em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1999).

Para Vygotsky, afetos e instintos são processos que se sobrepõem no início da vida. A princípio fusionados, separam-se e se culturizam. Enquanto as emoções se diferenciam e se tornam mais complexas, os instintos, como comportamentos da espécie preparados para eventuais situações, regridem. Os impulsos, sofisticando-se, tendem a ser enquadrados na vida emocional.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa apresenta característica quantitativa e qualitativa com caráter de ser um estudo exploratório e descritivo. O estudo misto, segundo descreve Creswell (2007), ocorre com a combinação das abordagens qualitativas e quantitativas, ocorrendo a combinação das características vantajosas de cada uma das abordagens em grande parte do estudo.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) apontam as vantagens de cada estudo, sendo que o método quantitativo tem a capacidade de permitir resultados generalizados, juntamente com a obtenção de controle dos resultados. Já os estudos qualitativos permitem uma melhor interpretação dos resultados, através da riqueza de detalhes sobre o ambiente, bem como a profundidade dos dados. Sendo assim, essa combinação de vantagens permite que o desenvolvimento de conhecimento, desenvolvimento de teorias ou mesmo resolução de problemas fiquem potencializados.

A pesquisa, objetivando ampliar os estudos sobre os afetos percebidos pelos alunos da graduação de contabilidade, é condizente com o estudo descrito por Marconi e Lakatos (2003), os quais indicam que “estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas” (p. 188).

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O curso de graduação em Ciências Contábeis é um dos cursos com maior oferta na cidade de Curitiba e região metropolitana. Segundo a última listagem de cursos avaliados pela avaliação de qualidade da educação superior divulgado pelo Inep (2015), são 1044 cursos ofertados de Ciências Contábeis no Brasil e somente na cidade de Curitiba são ofertados 22 cursos. Devido a esse grande número de curso, a pesquisa se passa em uma amostra de quatro cursos de Curitiba.

Foi no ambiente dessa amostra de cursos que se buscou levantar a percepção da dimensão afetiva dos estudantes. A escolha do curso de ciências contábeis se deve a alguns fatores, sendo o principal a falta de preparação e/ou formação do profissional contábil ao ingressar na docência (Laffin, 2002; Nossa,

1999). Essa falta da formação docente fez com que esse ambiente acadêmico fosse escolhido. Outro ponto que levou a essa escolha é o fato de que, devido aos docentes replicarem experiências anteriores, o curso de ciências contábeis acaba sofrendo pouco processo de mudança, mesmo no decorrer da evolução do seu público. Destaca-se que os cursos foram escolhidos por critérios de acessibilidade, sendo que a participação de cada uma das instituições preencheu o termo de concordância seguindo os padrões éticos exigidos para a realização da pesquisa.

Dentre as 22 instituições de ensino que ofertam o curso de Ciências Contábeis, foram escolhidas e convidadas por critério de acessibilidade, sendo que elas permitiram a aplicação da pesquisa com seus alunos. A instituição 1 é uma instituição de ensino particular da cidade de Curitiba, de pequeno porte e que oferece apenas cursos presenciais em Ciências Contábeis, Administração e Sistemas de Informação. A instituição 2 é uma universidade pública da cidade de Curitiba. Considerada a universidade mais antiga do Brasil, apresenta, dentre os seus cursos superiores, o curso de Ciências Contábeis, considerado um dos cursos mais antigos da instituição. A instituição 3 é um centro universitário privado da cidade de Curitiba, e que apresenta polos de ensino a distância em todo território nacional. Ela possui o curso de Ciências Contábeis nas modalidades presencial e a distância, porém a pesquisa foi aplicada somente no ambiente do ensino presencial da instituição. A Instituição 4 é um instituto federal de ensino, e que oferta o curso de Ciências Contábeis na cidade de Curitiba.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa teve como participantes alunos de quatro instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba, que ofertam o curso de Ciências Contábeis em sua grade de cursos. Em relação a essas instituições, são duas instituições públicas de ensino e duas instituições privadas. Foram convidados a participar da pesquisa os alunos do quarto ano, independente de idade.

A população participante da pesquisa constituiu-se, basicamente, de estudantes do quarto ano do curso de ciências contábeis, indiferente de gênero, idade e que estejam regularmente matriculados nas instituições participantes da pesquisa.

Como medida de proteção, foi solicitado que os participantes fizessem a leitura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e, em caso de aceite das condições da pesquisa, uma via do termo foi entregue a eles. Durante o período de preenchimento do questionário, os participantes foram lembrados que podem abandonar a pesquisa a qualquer momento.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O instrumento de pesquisa utilizado foi uma adaptação do mapa afetivo desenvolvido por Bomfim (2003), visando atender ao objetivo principal de investigar como os alunos dos Cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior de Curitiba percebem os aspectos afetivos vivenciados em sala de aula.

3.3.1 O mapa afetivo

O mapa afetivo foi desenvolvido inicialmente por Bomfim (2003), com a finalidade de atender ao objetivo de sua tese, descrito como verificar a afetividade de habitantes em relação ao ambiente da cidade de Barcelona e São Paulo. O instrumento permite identificar os afetos dos indivíduos em relação a um ambiente específico e uma metodologia de levantamento de afetos.

Os mapas afetivos são, segundo Bomfim (2010),

Imagens ou representações assentadas em sinais emotivos ou expressivos, elaborados a partir de recursos imagéticos (desenhos, fotos, objetos de arte). Afirmamos que eles são reveladores da implicação do indivíduo a um determinado ambiente: casa, bairro, comunidade, cidade. Podem ser gerados a partir de mapas cognitivos, porém seu maior objetivo não é a orientação espacial ou localização geográfica. Eles são orientadores de estratégias de ação e avaliação dos níveis de apropriação (pertencer ou não pertencer a um lugar), apego (vinculação incondicional a um lugar) e de identidade social urbana (conjunto de valores, atitudes que tomam parte da identidade do indivíduo no lugar). Como síntese dos afetos, eles também apontam o nível de aplicação do indivíduo no lugar. Dado seu caráter representacional e criativo, são recursos de acesso a dialética subjetividade/objetividade na cidade. (pag. 222)

O uso de imagens como ferramenta de levantamento de afetos é uma perspectiva vislumbrada por Vygotsky em sua Teoria Histórico-Cultural, em que o desenho e a metáfora constituem os elementos básicos para compreender o mapa afetivo (Bomfim, 2010). A autora também indica que, mesmo o instrumento sendo criado inicialmente para um estudo de sustentabilidade urbana, ele pode ser empregado em outras áreas de estudo como o ensino, nesse caso o ensino contábil.

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi adequado com a única finalidade de atender ao novo ambiente a ser pesquisado, ou seja, pequenas alterações para atender o ambiente contábil. O resultado dessa alteração buscou, unicamente, direcionar as questões com o ambiente desejado, qualquer mudança no objetivo das perguntas, o que manteve o objetivo validado anteriormente pelas pesquisadoras que trabalharam com o questionário. Para esclarecer o funcionamento do instrumento, ele foi segregado em três blocos, em que o primeiro do instrumento é composto conforme o Quadro 1:

Quadro 1

Composição do instrumento de coleta de dados

Item do instrumento	Objetivo para a pesquisa
Apresentação da pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	Esse item busca apresentar como foi conduzida a pesquisa, e esclarecer sobre o preenchimento do questionário. Também será esclarecido que os dados e resultados foram trabalhados de modo sigiloso, e que os participantes podem desistir da participação a qualquer momento.
Desenho	Foi solicitado ao estudante que, antes de qualquer questão, fosse desenhada a forma de sentir, ver ou mesmo representar o ambiente contábil. Para Bomfim (2010), o desenho não teve a finalidade de ser interpretado pelo pesquisador, mas sim de facilitar ao participante expressar suas emoções, sendo que próprio participante o interpreta posteriormente.
Significado do desenho	Em relação a esse ponto da pesquisa, o aluno interpreta seu desenho, relatando o que ele buscou explicar ou mesmo o propósito que se buscou ao elaborá-lo. Para esse item, o pesquisador se restringiu, unicamente, a identificar se o desenho apresentou característica metáfora ou cognitiva.
Sentimento	Após o entrevistado identificar o significado, foi solicitado que o sujeito descrevesse os afetos/sentimentos que lhe foram despertados durante o desenvolvimento e explicação do desenho.
Palavra síntese	Em relação ao tópico de solicitação de preenchimento de palavra síntese, o pesquisado preencheu seis palavras que representem o sentimento em relação ao desenho elaborado. Bomfim (2010) ressalta que o pesquisado pode repetir palavras já citadas anteriormente, porém, nesse momento, ele teve o dever de elencar essas palavras por ordem, de 1 a 6.
Comparação do Ambiente –	Foram solicitados aos estudantes que realizassem uma

metáfora	comparação entre o ambiente de ensino de contabilidade com algo, permitindo, assim, que o aluno se expresse, por meio de uma metáfora. Portanto, “caracteriza-se por ser uma nova síntese de compreensão do sentido da comunicação complexa do afeto” (BOMFIM, 2010, p. 146).
----------	---

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Bomfim (2003; 2010).

O segundo bloco que compõe o instrumento de pesquisa foi um conjunto de 23 questões padronizadas e definidas como tipo *likert*. Esse conjunto de questões teve suas respostas classificadas de 0 a 5, sendo a resposta 0 classificada como “discordo completamente” e 5 como “concordo completamente”. As 23 questões sofreram pequenas alterações em relação ao trabalho desenvolvido por Almeida (2015), visando ao direcionamento do estudo para o ambiente de ensino contábil.

Para Bomfim (2010), esse questionário busca inserir uma análise estatística complementar e verificar a estima do pesquisado em relação ao ambiente que ele está inserido. Ressalta-se que os alunos desconheciam que as 23 perguntas estavam agrupadas em categorias, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2

Agrupamento de questões por categoria

Variável	Questões
Agradabilidade: demonstram sentimentos de vinculação do aluno ao seu ambiente de aulas e suas qualidades positivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho amor às aulas de Contabilidade. • Eu gosto das aulas de Contabilidade. • Dedico-me bastante às aulas de Contabilidade. • É um ambiente tranquilo. • É um ambiente agradável. • É um ambiente surpreendente. • Sinto-me confortável no ambiente das aulas de Contabilidade.
Pertencimento: afetos que permitem a identificação do respondente com o ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Sinto-me muito identificado(a) com as aulas de Contabilidade. • Sinto-me muito apegado(a) ao ambiente onde realizo as aulas de Contabilidade. • Tenho bons resultados no ambiente das aulas de Contabilidade. • É um ambiente em que me sinto confiante. • Sinto-me familiarizado no meu ambiente das aulas de Contabilidade. • Sou satisfeito com o meu desempenho acadêmico.
Contrastes: afetos que se	<ul style="list-style-type: none"> • No meu ambiente das aulas de Contabilidade, há ordem e

contradizem, indicando a existência de uma polarização desses afetos.	<p>desordem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No meu ambiente das aulas de Contabilidade, há união e intriga. • No meu ambiente das aulas de Contabilidade, há alegria e tristeza. • No meu ambiente das aulas de Contabilidade, há saúde e dor.
Insegurança: afetos que denotam situações inesperadas, instáveis e negativas.	<ul style="list-style-type: none"> • É um ambiente tenso. • É um ambiente sufocante. • É um ambiente aterrorizante. • É um ambiente cheio de incertezas. • Sinto-me só nesse ambiente. • Sinto vontade de abandonar o curso de Contabilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Bomfim (2010).

Em um terceiro bloco do instrumento de pesquisa, consta o levantamento de dados demográficos, tendo o objetivo de descrever os participantes da pesquisa. Deixar o questionário demográfico no último bloco de questões se justifica devido ao fato de que o respondente já está cansado e acaba dedicando menor atenção às respostas. Desse modo acaba não comprometendo a qualidade das respostas com maior importância no objetivo do instrumento (Babbie, 2003).

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi executada mediante a permissão das instituições de Ensino Superior por meio da concordância da participação na pesquisa, em que foi permitido o acesso aos alunos para o preenchimento do questionário. Ao executar o termo de consentimento da pesquisa, a coleta de dados foi executada de forma previamente agendada com os docentes das instituições, agendando data e horário para a execução da pesquisa, possibilitando, assim, a aplicação do instrumento de pesquisa de maneira ordenada e com tempo adequado para a participação dos discentes.

Ao aplicar o questionário, foi adotado o devido cuidado de explicar aos participantes sobre a pesquisa, seus riscos e os benefícios e a importância do resultado a ser apontado em relação à melhoria do ensino contábil. Ocorreu um destaque maior em relação ao fato da possibilidade de desistência de participação a qualquer momento da pesquisa. Após a explicação das justificativas e riscos e benefícios da pesquisa, solicitou-se aos alunos a leitura e o preenchimento do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, visando à garantia sigilo nos tratamentos dados e dos resultados.

Após o preenchimento do TCLE, foi entregue a cada discente uma via do instrumento de pesquisa, juntamente a um conjunto de lápis preto, um conjunto de uma caneta, lápis colorido contendo 12 cores, uma borracha e uma régua, permitindo que os discentes executassem as atividades propostas em relação ao instrumento de coleta de dados.

3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo utilizou-se de métodos quantitativos e qualitativos para elucidar a questão de pesquisa proposta. O tratamento qualitativo foi empregado especificamente em três etapas do instrumento de pesquisa. Na questão 1.3, foi solicitado ao respondente que evocasse seis palavras que representassem seus sentimentos em relação ao desenho efetuado inicialmente. A questão de número 3 (escore de estima), composta de um grupo de afirmativas com resposta no padrão em escala *likert*, teve vista que ele apresentasse apenas 5 escalas de respostas, diferentemente do padrão de escala *likert* que deve apresentar 7 escalas em suas respostas. Por último os dados demográficos dos participantes também foram tratados de maneira quantitativa.

A análise qualitativa ocorreu somente em parte dos participantes, em que foram analisados os respondentes que apresentaram um baixo resultado ou alto resultado em suas respostas captadas na análise do escore de estima positiva e negativa.

3.5.1 Análise quantitativa

A análise quantitativa inicialmente se utilizou dos dados demográficos para a apresentação de uma estatística descritiva dos alunos pesquisados, caracterizando os respondentes por instituição de ensino superior, idade e gênero dos participantes. Para o tratamento dos dados, foi empregado o *software* estatístico SPSS® – *Statistical Package For Social Science*.

Após a caracterização dos participantes das pesquisas, foi possível, por meio da evocação de palavras que constavam na questão 1.3 do instrumento de coleta de

dados, a determinação da frequência das palavras mais citadas pelos respondentes, bem como a frequência absoluta (em relação com o total das palavras evocadas) e a frequência relativa (em relação ao número de respondentes).

Para a análise do questionário em escala *likert*, Bomfim (2010) indica que o questionário é composto com variáveis dependentes (agradabilidade, pertencimento, contraste e insegurança), variáveis independentes (o ambiente de aula de contabilidade) e as de controle (gênero, idade, instituição de ensino e período em que o aluno está cursando).

As respostas encontradas no questionário em escala *likert* foram tratadas com a aplicação de análise fatorial. Os fatores encontrados durante as análises foram relacionados a variáveis apontadas encontradas com os dados demográficos e são considerados escalas de mensuração ordinais. Escores padronizados foram utilizados, por meio de uma escala de 0 e 1, em que 0 representa a média geral da amostra, sendo igual a 0 e 1 sendo o desvio padrão. Utilizaram-se também os testes não paramétricos para as inferências, sendo o teste *Mann-Whitney* (Z) para os fatores e variáveis nominais com duas categorias e o teste *Kruskal-Wallis* (χ^2) para os fatores e variáveis nominais com mais de duas categorias.

É importante destacar que os dados coletados por meio da escala *likert* após tratados são indicadores de afetividade, e as categorias agradabilidade e pertencimento na escala *likert* se referem a uma estima positiva, contudo o contraste e insegurança representam uma estima negativa (Bomfim, 2003. 2010). De acordo com Viana (2009):

[...] no entanto, em seu estudo verificou que o contraste inicialmente foi considerado como negativo, contudo após o pré-teste nas análises qualitativas dos mapas, se caracterizou como de estima positiva. Neste estudo, o contraste se relacionou tanto à estima positiva quanto negativa, então, não foi utilizado na somatória para encontrar a estima, sendo analisado separadamente. Diante disso, na Escala *likert* do presente estudo, estima positiva= agradabilidade + pertencimento e a estima negativa= insegurança. (p.68).

3.5.2 Análise qualitativa – mapas afetivos

Os dados coletados por meio da aplicação do mapa afetivo foram transcritos, analisados e classificados de acordo com a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), ocorrendo de modo individual, categorizados por meio da proposição de Bomfim (2003, 2010), que pode ser mais bem visualizada conforme Quadro 3.

Quadro 3**Estrutura de categorização dos dados**

Identificação/Sujeito	Número do respondente; Escola; Gênero; Idade; Instituição de Ensino Superior; Período que está matriculado.
Estrutura	Mapa cognitivo: desenho do ambiente físico do entorno do ambiente das aulas de Contabilidade. Metafórico: desenho que expressa, por analogia, o sentimento ou estado de ânimo do sujeito em relação ao ambiente.
Significado	Explicação do respondente sobre o desenho.
Qualidade	Atributos do desenho e do ambiente das aulas de Ciências Contábeis, apontados pelo respondente.
Sentimento	Expressão afetiva do sujeito ao desenho do ambiente das aulas de Contabilidade.
Metáfora	Comparação do ambiente das aulas de Contabilidade com algo trazido pelo respondente que tem como função a elaboração de metáforas.
Sentido	Interpretação dada pelo investigador à articulação de sentidos entre as metáforas do ambiente acadêmico e as outras dimensões atribuídas pelo respondente (qualidade e sentimentos).

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptado de Bonfim (2003; 2010).

Bonfim (2010) indica que as categorias de agradabilidade e pertencimento são indicadores que se referem a uma afetividade positiva. As categorias denominadas de contraste e insegurança representam indicadores de afetos negativos.

Após a identificação disposta por meio da análise de conteúdo, será efetuada a categorização das imagens apresentadas pelos participantes da pesquisa. Para esse estudo, as imagens potencializadoras do indivíduo são as imagens de agradabilidade, pertencimento e estima indicada por afetos positivos. Já as imagens de contraste são consideradas potencializadoras ou mesmo despotencializadoras. E as imagens despotencializadoras, que estão ligadas aos afetos negativos, são as classificadas como insegurança e destruição.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Paraná, sendo iniciada somente após a apreciação do comitê. Uma vez o CEP apreciando a pesquisa, sendo registrada sob o número 2.438.516 e como Certificado de Apresentação ao Comitê de Ética nº 76271517.6.0000.0102 apresentado no ANEXO I.

Durante o estudo, foram tomados todos os cuidados éticos, de acordo com as instruções sobre pesquisas realizadas com seres humanos, desde a explicitação das

propostas do estudo aos alunos, como os objetivos, a relevância, os cuidados adotados, destacando antes e durante a pesquisa que sua participação era voluntária e que eles poderiam desistir a qualquer etapa desta. Foram entregues aos participantes, devidamente assinados, os termos de consentimento livre esclarecidos, indicando o sigilo das informações cedidas nos documentos e instrumentos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo traz o resultado da análise dos dados coletados durante a pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

A caracterização dos respondentes do presente estudo é abordada em relação às variáveis de dados pessoais como instituição de ensino superior, idade, gênero, período do curso. Os participantes são de 4 instituições da cidade de Curitiba, duas públicas e duas privadas. Coletaram-se 173 respostas e dessas 169 foram respostas válidas. A Tabela 1 resume a frequência dos respondentes por Instituição de Ensino.

Tabela 1
Frequência dos respondentes por instituição

Instituição	Nº de respondentes	Porcentagem
Instituição 1	19	11,2%
Instituição 2	49	29,0%
Instituição 3	48	28,4%
Instituição 4	53	31,4%
TOTAL	169	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito ao gênero dos respondentes, a proporção de alunas do gênero feminino é um pouco superior em relação aos alunos do gênero masculino, como se observa no Gráfico 1, sendo 58,6% do gênero feminino e 41,4% do gênero masculino.

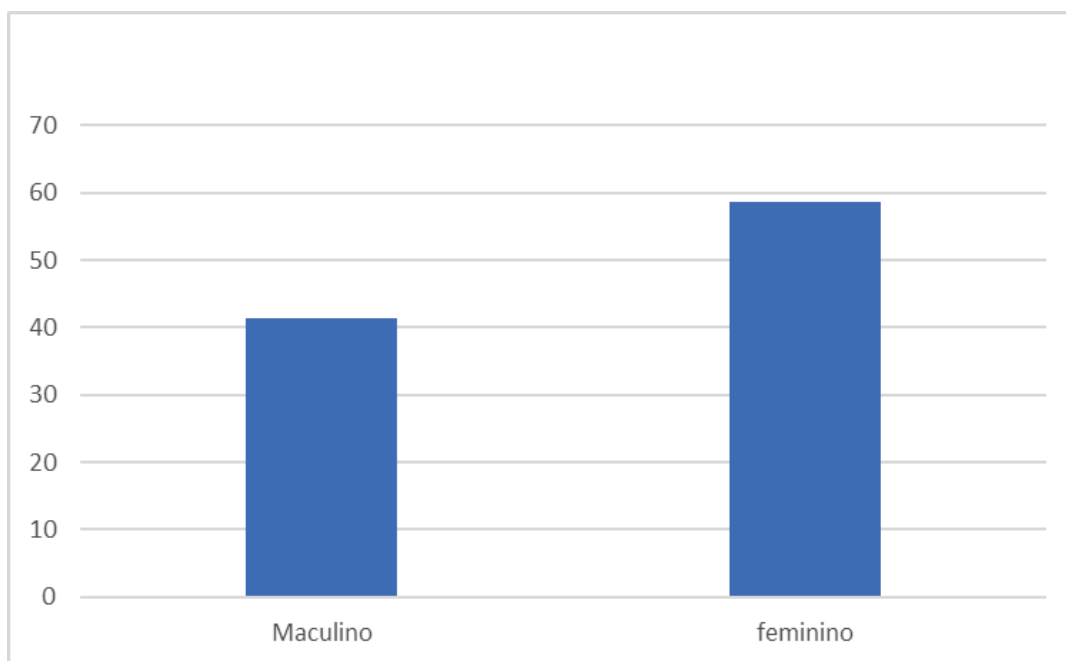


Gráfico 1 – Casos por Gênero

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à idade, a grande maioria dos alunos tem entre 21 a 25 anos de idade, representando 39,1%, e a minoria dos alunos está na faixa etária de 36 a 40 anos de idade, com a frequência de 5,3% dos respondentes (Gráfico 2).

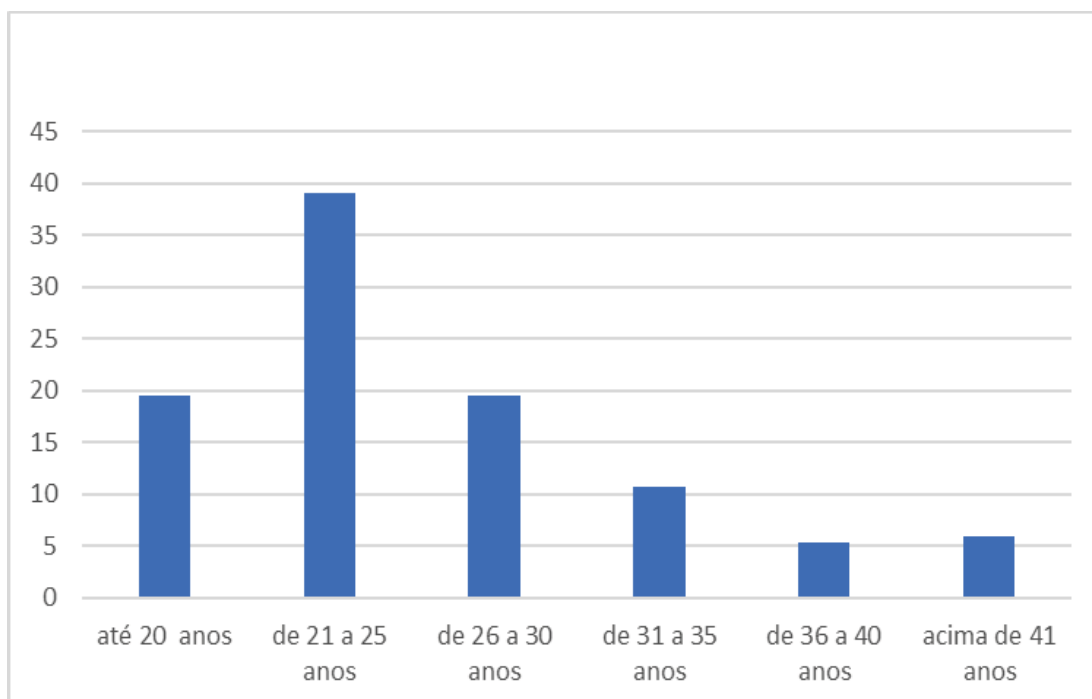


Gráfico 2 – Casos por faixa etária

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível perceber que o curso tem a predominância de pessoas jovens, mas que, principalmente, vem apresentando uma predominância feminina entre os

estudantes, o que corrobora com o resultado do estudo de Schmidt, Ott, Santos e Fernandes (2012), no qual verificaram que, nos cursos de Ciências Contábeis da região Sul do Brasil, a predominância de mulheres é de dois terços dos estudantes.

4.2 OS SENTIMENTOS EVOCADOS

Na questão 1.3 do instrumento mapa afetivo, foi verificado o sentimento dos alunos em relação ao desenho, mediante a evocação livre de palavras, o que tornou possível uma análise dos sentimentos que mais se repetiram. Ao todo, foram evocadas 953 palavras, sendo que foram consideradas evocações referentes a sentimentos e emoções. Palavras como conhecimento, sono, estudo e fome foram retiradas da análise, resultando em 255 exclusões e 698 evocações válidas, conforme detalhado no APÊNDICE 7.4.

A Tabela 2 traz a frequência absoluta e a frequência relativa das palavras que resumiram isso. As palavras evocadas apresentam um breve equilíbrio entre as evocações positivas e as negativas, com breve predominância das evocações positivas.

As evocações que predominaram entre as palavras positivas alegria (3,35% do total de evocações e 18,98% em relação ao número de respondentes), e dedicação (3,01% e 12,43%) e amor (2,87% e 11,83%). Dentre as palavras negativas que predominaram, há cansaço (3,72% e 15,38%), tristeza (3,01% e 12,43%) e ansiedade (2,15% e 8,88%). Deve-se destacar o volume de evocações com evocações inferiores a 10 vezes, que representaram evocações 436, o que representou 62,5% do número de evocações que foram consideradas válidas.

Tabela 2

Sentimentos evocados pelos respondentes

Evocação	Frequência	% Absoluto	% Relativo ao número de respondentes
Alegria	32	4,58%	18,93%
Cansaço	26	3,72%	15,38%
Dedicação	21	3,01%	12,43%
Tristeza	21	3,01%	12,43%
Amor	20	2,87%	11,83%
Esperança	19	2,72%	11,24%
Felicidade	15	2,15%	8,88%
Ansiedade	15	2,15%	8,88%

Realização	14	2,01%	8,28%
Frustração	13	1,86%	7,69%
Medo	13	1,86%	7,69%
Estresse	12	1,72%	7,10%
Desespero	11	1,58%	6,51%
Determinação	10	1,43%	5,92%
Desânimo	10	1,43%	5,92%
Raiva	10	1,43%	5,92%
Outras evocações	436	62,46%	257,99%
TOTAL	698	100,00%	413,02%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar todas as palavras evocadas, após classificá-las em afetos positivos e afetos negativos, há a percepção da pequena predominância de afetos positivos em relação aos afetos negativos, sendo que 372 palavras que representam afetos positivos (53,3% das evocações consideradas) e as negativas representando 372 (46,7% das evocações consideradas).

A existência de apontamentos considerados negativos pode interferir negativamente no processo de aprendizado dos alunos, sendo Dantas (1992). O autor explica, por meio da teoria psicogenética, que a existência de sentimentos negativos no ambiente de ensino acaba sendo um fato despotencializador do ensino, pois essa carga emocional irá agir com a tendência de redução da eficácia do processo cognitivo dos estudantes.

A leve predominância de sentimentos com tendência a serem positivos comparados aos negativos tende a potencializar o ensino. A existência desses sentimentos durante as evocações tende a aumentar a potência do indivíduo no ambiente do curso (Bomfim, 2003, 2010). Nesse sentido, é possível indicar a necessidade de os professores buscarem auxiliar no desenvolvimento de um ambiente que permita uma melhor interação entre os alunos, com atividades que proporcionem e estimulem um relacionamento entre os alunos, bem como o desenvolvimento e a troca de estímulos afetivos positivos.

4.2 A ANÁLISE FATORIAL – MODELO DE QUATRO FATORES

A escala tipo *likert* que consta na questão 2 do questionário do instrumento mapa afetivo foi modificada para o ambiente das aulas de Ciências Contábeis no

presente estudo, de modo que se necessita atestar sua confiabilidade para amostra da pesquisa.

Diante disso, foi realizada uma análise fatorial (AF) para explorar os fatores que podem ser obtidos considerando a escala de forma a aceitar/refutar a mensuração dos constructos originados da escala, que são agradabilidade, pertencimento, contraste e insegurança.

Para realizar a validação e ajustar um modelo de AF aos dados da pesquisa, foram observadas com atenção as seguintes estatísticas de ajuste em uma análise fatorial exploratória (Ferreira, 2008):

- a) medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) $> 0,70$;
- b) teste de esfericidade de Bartlett significativo;
- c) medidas de adequação de amostragem (MSA) $> 0,50$ (no conjunto e para as variáveis individualmente);
- d) comunalidades $> 0,50$; e
- e) porcentagem da variância explicada acima de 60%.

Esses critérios buscam considerar o equilíbrio entre a obtenção de um modelo parcimonioso e o total de explicação da variação retida por esse modelo. Com as 23 questões do instrumento de pesquisa, a validação dos resultados apresentaram (APÊNDICE 4) muito bom, sendo:

- a) KMO = 0,881, valor que pode ser considerado bom;
- b) teste de esfericidade de Bartlett significativo;
- c) grande parte das correlações entre os itens do questionário significativas;
- d) todas medidas de adequação de amostragem superiores a 0,75;
- e) comunalidades superiores ou próximos a 0,50;
- f) porcentagem de variância explicada pelos quatro fatores aceitáveis (59,74%), considerando-se um estudo exploratório em ciências sociais aplicadas (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009).

No entanto, quando se analisa a matriz dos fatores (Tabela 3), percebe-se que a maioria dos itens relacionados com o constructo agradabilidade e pertencimento resultou em uma único fator. Isso pode indicar que os indivíduos da amostra entendem agradabilidade e pertencimento como um mesmo constructo. Para o segundo fator, os constructos se relacionam com o contraste e o fator três está relacionado com o constructo Insegurança.

Tabela 3
Matriz dos fatores encontrados

Matriz de componente				
	Componente			
	1	2	3	4
1	,802	,121	,159	,020
2	,832	,121	,156	,120
3	,705	,101	-,064	,297
4	,686	-,003	-,179	,312
5	-,045	,655	-,202	-,287
6	-,115	,638	-,318	-,048
7	,008	,716	-,419	-,039
8	-,045	,532	-,453	,014
9	,760	,199	,124	,130
10	,585	,252	,283	-,006
11	,497	-,336	-,170	,402
12	,705	-,160	-,230	,306
13	-,385	,382	,537	,353
14	-,625	,287	,401	,210
15	-,484	,297	,524	,274
16	-,555	,365	,109	,126
17	,479	,377	-,054	,483
18	-,479	,099	,088	,227
19	,627	,269	,281	-,365
20	,802	,058	,174	-,113
21	,544	,109	,425	-,435
22	,730	,160	,124	-,153
23	-,640	,026	-,059	,082

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo o modelo de quatro fatores apresentando um bom ajuste, esses resultados indicam que um modelo de três fatores é mais adequado ao estudo.

4.3 A ANÁLISE FATORIAL – MODELO DE TRÊS FATORES

A validação dos resultados com a fixação de três fatores se encontrou a solução proposta na Tabela 7. Os procedimentos para o teste foram os mesmos utilizados para o teste com 4 fatores. As medidas de ajustes apresentaram os mesmos dados e 53,3% da variação total dos dados foram possíveis de serem explicados pelo modelo de três fatores (APÊNDICE 5).

A redução pode ser considerada aceitável na porcentagem da variância explicada em comparação com o modelo de quatro fatores, porém ainda é

considerada baixa. Devido a essa baixa porcentagem explicada por ambos os modelos, os resultados na sequência devem ser analisados com cuidado, uma vez que uma porcentagem de explicação da variância entre 70% e 80% é considerada boa (Ferreira, 2008).

Tabela 4
Matriz dos fatores encontrados – três fatores

	Componente		
	1	2	4
1	,802	,121	,159
2	,832	,121	,156
3	,705	,101	-,064
4	,686	-,003	-,179
5	-,045	,655	-,202
6	-,115	,638	-,318
7	,008	,716	-,419
8	-,045	,532	-,453
9	,760	,199	,124
10	,585	,252	,283
11	,497	-,336	-,170
12	,705	-,160	-,230
13	-,385	,382	,537
14	-,625	,287	,401
15	-,484	,297	,524
16	-,555	,365	,109
17	,479	,377	-,054
18	-,479	,099	,088
19	,627	,269	,281
20	,802	,058	,174
21	,544	,109	,425
22	,730	,160	,124
23	-,640	,026	-,059

Fonte: Dados da pesquisa.

A utilização do ajuste do modelo de três fatores, as relações dos itens com os fatores são condizentes com o estudo apresentado por Almeida (2015), no qual os constructos agradabilidade e pertencimento representaram um único fator que não seria um problema, visto que os dois constructos são chamados de estima positiva e os outros dois constructos (insegurança e contraste) a autora chama de estima negativa, sendo fatores separados. Inicialmente, os constructos agradabilidade e pertencimento são somados para encontrar a estima positiva, bem como insegurança e contraste para encontrar a estima negativa.

No ambiente das aulas de Ciências Contábeis, o contraste se relacionou tanto ao positivo quanto ao negativo, portanto optou-se para este estudo caracterizar a estima negativa = insegurança, estima positiva = agradabilidade + pertencimento, para separar os indivíduos com maiores escores na estima positiva e estima negativa para empreender a análise qualitativa dessa amostra.

4.4 CONFIABILIDADE DOS DADOS

Estimaram-se os escores fatoriais, resultantes dos três fatores encontrados, com fundamento na multiplicação das cargas fatoriais pelo valor observado de cada item, conforme recomenda Marôco (2014). Considerando esse procedimento, tem-se uma coluna com os valores resultantes do fator agradabilidade e pertencimento; insegurança; contraste; para cada indivíduo. Todos os três fatores apresentaram Alfa de Cronbach superiores a 0,60 (Estima positiva = 0,910, Estima negativa = 0,770; Contraste = 0,690;), conforme se apresenta no APÊNDICE 7.7. Nota-se ainda que todos os itens possuem cargas fatoriais acima ou muito próximos de 0,50.

4.5 A ANÁLISE BIVARIADA

As apresentações dos resultados quantitativos encontrados neste estudo relacionam-se com os fatores encontrados durante a análise fatorial (estima positiva, estima negativa e contraste) a partir dos dados obtidos na escala *likert*, com a instituição, gênero e idade. Nas Tabelas 5 e 6, são apresentados os *rankings* de médias para cada um dos fatores: estima positiva, contraste e estima negativa, relacionados com a instituição, gênero e a idade. Os valores são possíveis de serem comparados, pois os escores foram padronizados com a média geral da amostra, sendo igual a 0 e desvio-padrão igual a 1. Na sequência da apresentação dos dados, faz-se a apresentação resumida das evidências dos resultados significativos utilizando um grau de 10% de confiança.

Analisando os fatores de acordo com o gênero, é possível verificar que homens apresentaram maiores escores nos fatores estima positiva do que as mulheres ($Z=-2,049$; $p\text{-valor}=0,040$). Portanto, os resultados indicam que os homens participantes da pesquisa tende a apresentar uma tendência maior a sentimentos positivos no ambiente do curso de Ciências Contábeis. Já para os fatores de estima

negativa e contraste, não existe diferença significativa entre homens e mulheres, conforme Tabela 5:

Tabela 5
Ranking de médias por gênero

Gênero	N	Agradabilidade + Pertencimento	Contraste	Insegurança
		Ranking de média	Ranking de média	Ranking de média
Feminino	99	78,52	86,35	88,01
Masculino	70	94,17	83,09	80,74

Fonte: Dados da pesquisa.

Passando para análise dos fatores baseado na idade, é possível indicar que os fatores positivos ($X^2=8,470$; $p\text{-valor}=0,132$), os fatores negativo ($X^2=0,956$; $p\text{-valor}=0,966$) e o contraste ($X^2=1,716$; $p\text{-valor}=0,887$) não apresentam diferença significativa entre os grupos, conforme demonstrado no APÊNDICE 6.

Na sequência, foram analisados os fatores de acordo com as instituições de ensino superior que apresentam o curso de ciências contábeis, e verifica-se que os fatores positivos ($X^2=19,300$; $p\text{-valor}=0,000$) e contraste ($X^2=12,085$; $p\text{-valor}=0,007$) apresentam diferenças entre as instituições. Inicialmente, é possível perceber pela Tabela 6 que a instituição na qual os alunos apresentam uma maior percepção de fatores positivos é a Instituição 1 e a instituição com menor percepção de fatores positivos é a Instituição 2. Já para os fatores de contraste, a instituição com maior percepção dos alunos é a Instituição 1 e a instituição com menor percepção aparente é a Instituição 4.

Tabela 6
Ranking de médias por Instituição

Instituição de ensino	N	Agradabilidade + Pertencimento	Contraste	Insegurança
		Ranking de média	Ranking de média	Ranking de média
Instituição 1	19	105,42	108,63	96,11
Instituição 2	49	60,53	91,51	87,43
Instituição 3	48	98,19	88,06	79,67
Instituição 4	53	88,36	67,74	83,60

Fonte: Dados da pesquisa.

Tratando-se de uma análise com mais de duas instituições, é pertinente a comparação das estimas de fatores positivos e de fatores de contraste buscando

verificar a existência de diferenças entre as instituições. A fim de não apresentar um erro acumulado superior ao desejado, foi efetuada a correção de Bonferroni. A correção consiste em dividir a significância desejada (10% de significância) pelo número de testes a serem executados (6 testes), o que resulta para este estudo uma significância de $\alpha = 0,017$.

Por meio da análise por pares, foi possível levantar que os alunos da Instituição 1 apresentaram uma percepção dos fatores positivos maior do que os alunos da instituição 2 ($Z=-3,547$; $p\text{-valor}=0,000$). Ainda sobre a percepção dos fatores positivos, foi possível verificar que os alunos da Instituição 3 apresentaram a percepção maior que a instituição 2 ($Z=-3,803$; $p\text{-valor}=0,000$), bem como a instituição 4 apresentou a percepção dos alunos superior aos alunos da instituição 2 ($Z=-2,763$; $p\text{-valor}=0,006$). Desse modo, foi possível determinar que os alunos da instituição 2 vêm apresentando uma percepção de estimas positivas significativamente inferior em relação as demais instituições, e entre os alunos das demais instituições não existem diferenças consideradas significativas.

Baseando-se nesses fatores, conclui-se que a instituição 2 deve se atentar à possibilidade de desenvolver novos trabalhos no ambiente do curso de Ciências Contábeis para que seus alunos possam ter a percepção de pertencimento e de agradabilidade, buscando criar um ambiente mais propício ao melhor desenvolvimento de seus alunos, pois, conforme descrito por Wallon e Vygotsky, as emoções positivas são indutores do desenvolvimento humano.

A constituição de um ambiente permissivo a sentimentos agradáveis e de pertencimento pode contribuir também aos professores a constituição de dias de trabalhos mais positivos ao final de um dia de trabalho. Segundo o estudo de Almeida e Mahoney (2014), a boa relação entre professores e alunos motivados pode gerar sentimentos como Alegria, Estímulo, Animação, Esperança, Satisfação e Autorrealização, mas para isso os professores devem se aprofundar em sua formação pedagógica e formação social, qualidades essenciais ao bom professor, como descrito por Nossa (1999), Vasconcelos (2000), Masetto (2003) e Pimenta e Anastasiou (2005).

O estudo também apresentou diferenças significantes entre as estimas de contraste, sendo que os alunos da Instituição 4 apresentaram um nível menor que os alunos da Instituição 1 ($Z=-2,932$; $p\text{-valor}=0,003$) e inferior aos alunos da Instituição 2 ($Z=-2,448$; $p\text{-valor}=0,003$). Foi possível afirmar, com base nos estudos

de Dantas (1992), que os alunos da Instituição 4 tendem a apresentar sua eficácia cognitiva maior que os alunos das Instituição 1 e Instituição 2, pois a autora afirma que a eficácia cognitiva depende da capacidade cortical dos indivíduos em retomar a situação de controle frente às emoções, e em ambiente de contrastes, onde existe uma variação de sentimentos e emoções que exige mais do indivíduo para retomar seu controle emocional podem comprometer a cognição.

4.6 IMAGENS E MAPAS AFETIVOS DO AMBIENTE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

As imagens do ambiente das aulas de Contabilidade foram construídas com base na análise categorial (Bardin, 1977). As categorias utilizadas para o estudo são: desenho, significado, qualidade, sentimento, metáfora e sentido. Essas análises permitem a articulação das qualidades e sentimentos atribuídos ao significado do desenho efetuados pelos respondentes da pesquisa (Bomfim, 2003, 2010). Para a análise dos mapas afetivos, foram selecionados 20% dos alunos respondentes, totalizando 31 alunos que tiveram maior estima positiva (11 alunos), estima negativa (10 alunos) e contraste (10 alunos).

4.6.1 Estimativas positivas

As imagens relacionadas às estimas positivas estiveram relacionadas à idealização do ambiente do curso de Ciências Contábeis como uma projeção de um futuro melhor. Conforme foi possível verificar através do mapa afetivo do aluno n. 121 (Quadro 4), o curso de Ciências Contábeis permite buscar uma realização profissional e, como reflexo dessa realização, a confiança em um futuro melhor. Essa possibilidade é corroborada quando o aluno identifica a escada como algo comparável ao ambiente de estudos contábeis.

Quadro 4

Mapa afetivo do aluno 121

Identificação	Nº	121
	Gênero	Masculino
	Idade	23
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico.

Significado	Estar cursando ciências contábeis é uma evolução na busca pelo sucesso profissional.
Qualidade	Crescimento e sucesso profissional.
Sentimento	Busca, evolução profissional, superação, determinação. Acreditar.
Metáfora	Uma escada demonstrando a evolução do aluno em sua formação profissional.
Sentido	O aluno durante o curso de ciências contábeis demonstra sua possibilidade de crescimento e sucesso profissional e evolução pessoal, possibilitando a confiança em um futuro melhor.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa possibilidade de realização acaba sendo revista no desenho da aluna n. 128 (Figura 3), no qual ela faz o destaque da caminhada na busca do desenvolvimento profissional, sendo que essa caminhada leva também à superação dos vários desafios que o profissional contábil deverá superar.



Figura 3 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da Aluna nº. 127

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse mesmo sentido é demonstrado de modo mais enfático pelo aluno nº. 115 (Figura 4), que tentou demonstrar em seu desenho o resultado direto que espera pertencendo a esse ambiente, o sucesso profissional. Ele acredita ainda que muitos alunos ainda não levam a sério os estudos durante a graduação de Ciências Contábeis, além de comparar o ambiente com uma escola de ensino médio, devido à bagunça e distração existente em sala de aula.



Figura 2 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da Aluna nº. 115

Fonte: Dados da pesquisa.

O destaque de percepções de um futuro melhor remete à interação entre os meios que o indivíduo está inserido, no qual a perspectiva *walloniana* no qual o meio são grupos de circunstâncias que desenvolve as potencialidades de um indivíduo (Gulassa, 2010), e nesse caso o meio social se torna um grande potencializador para o desenvolvimento dos alunos de Ciências Contábeis.

Outro aspecto citado foi a possibilidade de exploração de novos conhecimentos durante a permanência no curso de Ciências Contábeis, de modo individual ou coletivo, como foi possível verificar durante a resposta indicada pela aluna nº. 1 (Quadro 5) em seu mapa afetivo.

Quadro 5

Mapa afetivo do aluno n. 1

Identificação	Nº	1
	Gênero	Feminino
	Idade	31
	Instituição	1
	Período	7º período
Estrutura	Metafórico.	
Significado	Compartilhamento dos conhecimentos.	
Qualidade	Bons relacionamentos acadêmicos e profissionais.	
Sentimento	Relacionamento, aprendizagem, interesse, prazer. Desafio, amizade.	

Metáfora	Um relacionamento familiar, no qual em alguns dias os alunos se amam, outros nem tanto, mas sempre como uma família.
Sentido	A aluna descreve a possibilidade de desenvolver relacionamentos acadêmicos e profissionais, permitindo o desenvolvimento dos conhecimentos contábeis.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a aluna nº 1, além de o ambiente de Ciências Contábeis permitir a construção de conhecimentos, é possível criar bons relacionamentos profissionais, mesmo que em determinados momentos os relacionamentos apresentem problemas. Com a mesma constatação, temos a aluna nº. 139 (Quadro 6), a qual destaca em seu mapa afetivo que, ainda que o ambiente de Ciências Contábeis tenha várias mudanças, devido às mudanças legais existentes da área, com o auxílio dos amigos é possível superar essa barreira. Curiosamente, as duas alunas fizeram a comparação do ambiente com uma família, destacando-se por essa aproximação entre os amigos de sala de aula.

Quadro 6

Mapa afetivo do aluno n. 139

Identificação	Nº	139
	Gênero	Feminino
	Idade	19
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura	Metafórico.	
Significado	O aluno entra em sala cego e continua cego ao sair de sala, pois contábeis está sempre em atualização, e o que se aprende hoje pode mudar no dia de amanhã.	
Qualidade	A curiosidade com responsabilidade, para estar atualizado.	
Sentimento	Curiosidade, responsabilidade, admiração, duvida, paixão, controle.	
Metáfora	Uma família, pois em sala existem grupos, uns mais próximos, outros mais distantes, mas sempre com a ajuda mutua entre os alunos.	
Sentido	Um ambiente que permite a coletividade e amizade, possibilitando o conhecimento que as constantes mudanças exigem dos alunos e profissionais	

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses relacionamentos são importantes para o desenvolvimento do acadêmico. Betti (1992) afirma que as condições, na percepção do aluno gostar ou não das aulas, a estrutura física do ambiente, não é tão importante quando comparado a fatores com o relacionamento estabelecido entre professor e alunos, entre os alunos, ou mesmo com o conteúdo.

O último destaque citado por mais de um aluno (n. 96 e n. 135) analisado é o professor como personagem central do processo de ensino-aprendizagem, fazendo o papel de mediador durante as aulas e por meio de sua qualificação técnica contribuir para a formação dos alunos. Betti (1992) indica que o professor exerce uma função importante na relação que os alunos estabelecem com as aulas, pois é ele que faz o papel mediador para a aprendizagem, e a relação entre os professores e os alunos é um fator que pode interferir no interesse e permanência dos alunos nas aulas.

4.6.2 Estimativas de contraste

As estimativas de contraste representam a combinação de percepções positivas e negativas, e Viana (2009) aponta que o ambiente com instabilidade de sentimentos pode aumentar ou diminuir a potencialização das ações do sujeito no ambiente. Durante as análises dos desenhos e mapas afetivos demonstrados pelos alunos com o maior grau, percebemos que alguns alunos destacam seu gosto pelo curso de ciências contábeis, mas acabam passando por momentos em que seus afetos acabam sendo negativos, pois consideram que os relacionamentos com os professores e os demais alunos não são bons.

A aluna n. 131 (Quadro 7) apresentou em seu mapa afetivo, no qual faz a comparação do ambiente contábil com um homem solto na selva, com a obrigação de sobreviver em um ambiente hostil, bem como, ao explicar seu desenho, destacou a figura do quadro negro desorganizado, representando a forma como o conteúdo é transmitido aos alunos.

Quadro 7

Mapa afetivo do aluno n. 131

Identificação	Nº	131
	Gênero	Feminino
	Idade	20
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico.
Significado		Os olhos do representa a fascinação do conteúdo, mas o quadro negro desorganizado representa a maneira que a maioria do conteúdo é repassado aos alunos, em que ocorre de forma desorganizada, sem didática e uma sequência lógica. O boneco representa o cansaço e o desânimo, representando a sobrecarga

	que os alunos sofrem durante o curso.
Qualidade	Desorganização didática e a estafa acadêmica.
Sentimento	Desânimo, exaustão, confusão, fascínio, conquista, perseverança.
Metáfora	Um homem solto na selva, que necessita “se virar” para sobreviver no ambiente hostil.
Sentido	O aluno considera os conteúdos do curso fascinante, mas os professores acabam adotando práticas didáticas que não facilitam o aprendizado, deixando o aluno cansado e desanimado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os relacionamentos com os demais alunos, também foram citados como influências de sentimentos negativos, o que possibilitou a percepção de estimas de contraste. A aluna n. 3 (Quadro 8) ressalta a relação dos alunos como uma relação de falta de coleguismo e companheirismo entre ela e os demais colegas, frisando o fato de os demais alunos serem considerados mais novos. Esse ponto foi reforçado em sua comparação, em que ela considera que o ambiente de ciências contábeis com um grupo de adolescentes descomprometidos, sem companheirismo, amizade, e que necessitam de amadurecimento.

Quadro 8

Mapa afetivo do aluno n. 3

Identificação	Nº	3
	Gênero	Feminino
	Idade	49
	Instituição	1
	Período	7º período
Estrutura		Metafórica
Significado		A aplicação do curso através dos números, com emprego de técnica e conhecimento para chegar a esses números.
Qualidade		Formação do profissional contábil.
Sentimento		Formação, conhecimento, aprimoramento, ética, amor, dedicação.
Metáfora		Um grupo de adolescentes descomprometidos, gerando um ambiente sem amizade, companheirismo e amadurecimento.
Sentido		A aluna demonstra gostar do curso de contabilidade, suas técnicas e os conhecimentos gerados, mas sente uma falta de coleguismo e companheirismo entre os demais alunos, que são mais novos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A aluna n. 66 (Figura 5) destacou que as relações com os professores e alunos geram sentimentos negativos, num ambiente com muita competição envolvida. Esse ambiente competitivo gera um conflito entre os envolvidos, que acabou sendo destacado em seu desenho através de um ninho de cobras e de um conflito entre as cobras.

Dentro da perspectiva *walloniana*, a criação de um ambiente competitivo entre os alunos pode prejudicar o relacionamento interpessoal, fazendo com que sentimentos negativos possam existir no ambiente de estudo. Um ambiente de cooperação entre os estudantes deve substituir o ambiente de competição, pois, através da cooperação entre os indivíduos no grupo, todos os envolvidos têm a possibilidade de se desenvolver (Gulassa, 2010).

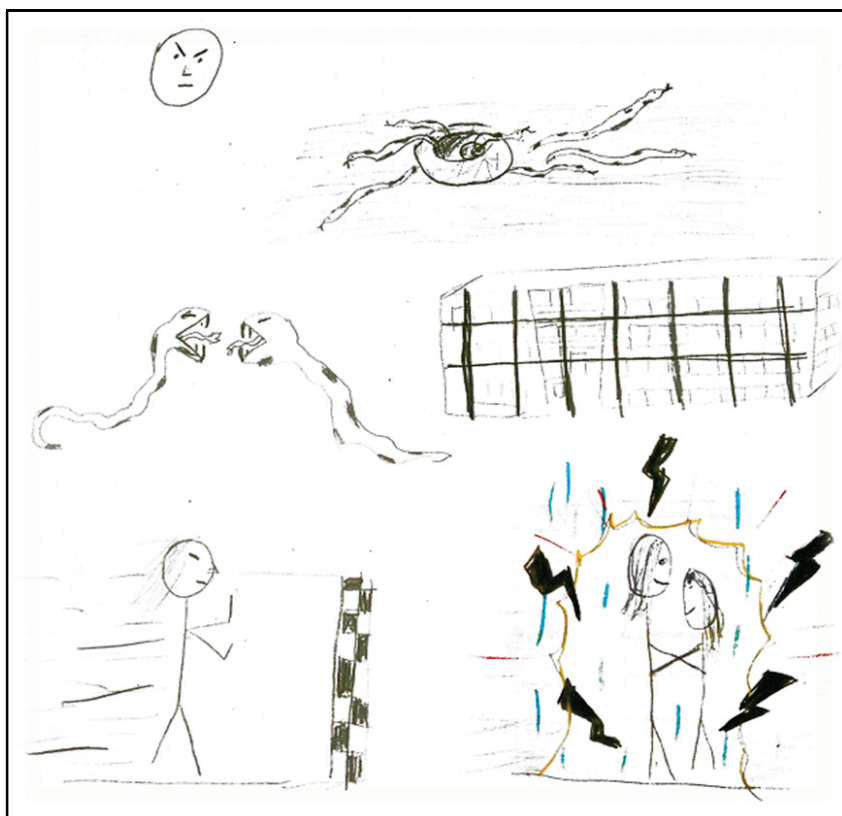


Figura 5 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da Aluna nº. 66

Fonte: Dados da pesquisa.

A sobrecarga de trabalho também influenciou o mapa afetivo de alguns alunos, mesmo considerando gostar do curso, dos professores e dos demais colegas. O aluno n. 102 (Figura 6) representou a carga de trabalho por meio de um caminho longo e tortuoso a ser percorrido, e descreveu que ao final desse período espera a recompensa do conhecimento profissional.

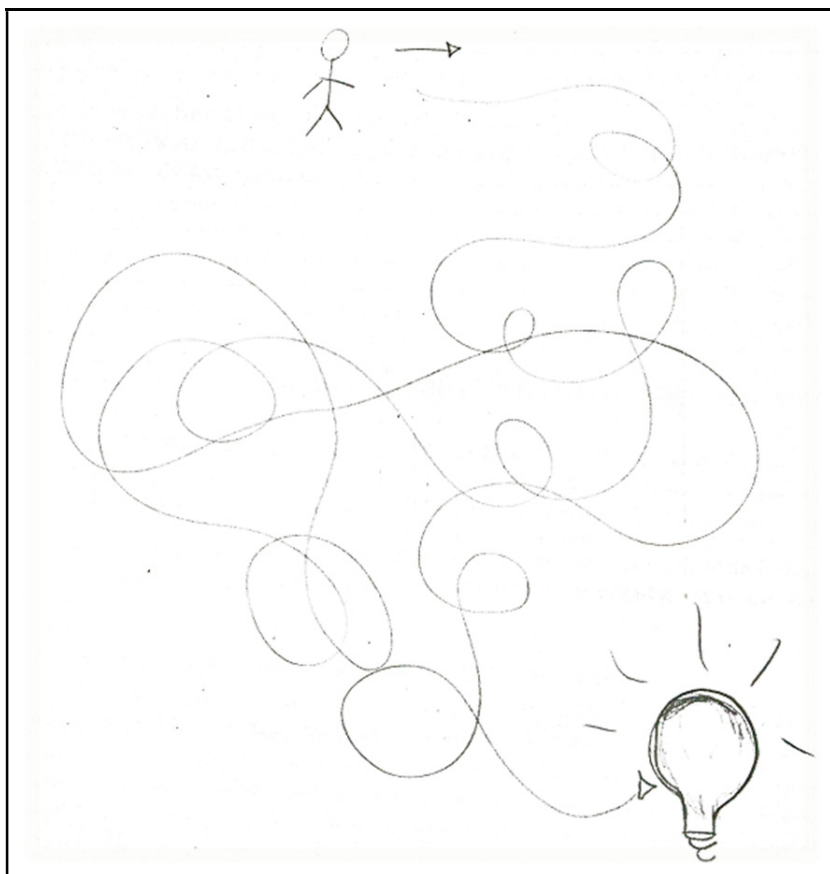


Figura 6 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da Aluna nº. 102
 Fonte: Dados da pesquisa.

A aluna 62 (Figura 7) também apontou a sobrecarga como um fator negativo.



Figura 7 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da Aluna nº. 62
 Fonte: Dados da pesquisa

Essa sobrecarga acaba dificultando seus relacionamentos fora do ambiente acadêmico, necessitando muito esforço para conciliar com seu ambiente profissional e com seu ambiente familiar.

4.6.3 Estimativas negativas

Os alunos com os níveis de sentimentos negativos mais elevados acabaram demonstrando em seus mapas afetivos e em seus desenhos pontos que foram destacados por alguns alunos analisados nas estimas de contrastes. O desgaste sofrido por altas cargas de atividades fora citado com mais ênfase pelos alunos ns. 18, 24 e 97. Para eles, a carga de trabalho gera cansaço e falta de concentração neles e nos demais colegas, dificultando a compreensão dos conteúdos das aulas.

O mapa afetivo da aluna n. 24 (Figura 8) traduz essa afirmação. Ela destaca que a carga de leitura, escrita e materiais pouco voltados para a prática a deixam esgotada física e mentalmente. Por esse motivo, os sentimentos que tem em relação ao curso são de cansaço, sufocamento e pressão. A aluna nº. 97 retratou em seu desenho a figura do cansaço dos alunos, sendo possível verificar alunos ausentes, alunos reclamando ou mesmo dormindo em sala de aula.

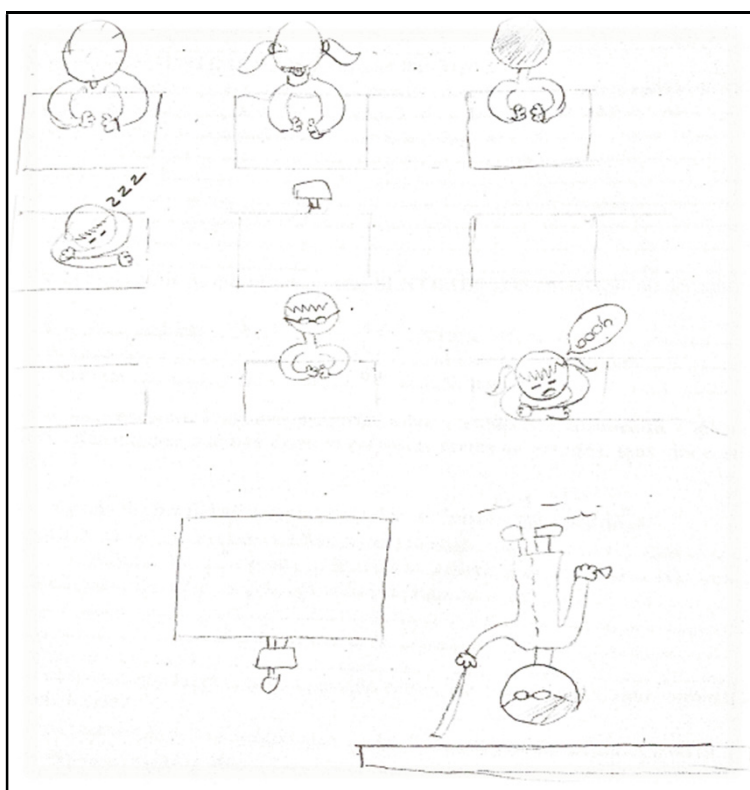


Figura 8 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da Aluna nº. 97

Fonte: Dados da Pesquisa

A falta de interesse de professores e alunos também é um fato citado por alunos considerados com a estima negativa alta. A aluna n. 37 (Figura 9) representou em seu desenho que a grande parte dos professores do curso é

desinteressada pelas aulas, aplicando métodos antiquados de aula. Ela aponta em seu desenho os reflexos negativos que sente quando está em sala de aula com os professores desmotivados.

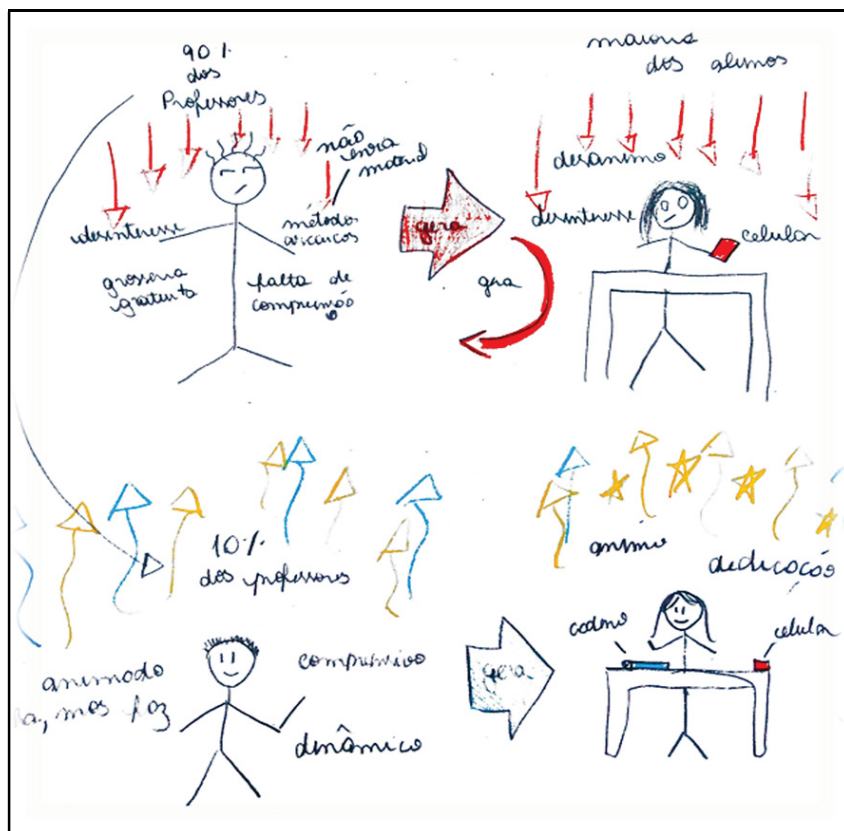


Figura 9 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da Aluna nº. 37

Fonte: Dados da pesquisa.

O professor pode agir como um agente de ligação entre o educando e a conteúdo de conhecimento, interferindo na construção do saber do seu aluno. “A interação aluno-conteúdo é um diálogo aluno-mundo mediatizado pelo professor e outras pessoas. A mediação é um dos grandes conceitos de Vygotsky e foi elaborado no contexto sócio-histórico” (Rego, 1995, p. 115), e, na medida em que ele atua de forma desinteressada com as práticas pedagógicas, com a relação com seus alunos ou mesmo na relação com outros professores, os alunos poderão ser contagiados por estímulos.

A retratação de uma sala repleta de alunos desanimados juntamente com o professor foi a aluna n. 27 (Quadro 9). Ela relata que seu desinteresse pelo curso de ciências contábeis acabou aumentando com o decorrer do tempo, pois sabia que iria encontrar uma turma apática e um professor desanimado, o que deixa a aula com uma baixa qualidade, e que sua formação profissional pode ser afetada por esses pontos.

Quadro 9
Mapa afetivo do aluno 27

Identificação	Nº	27
	Gênero	Feminino
	Idade	20
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura	Cognitiva.	
Significado	Apresenta uma sala de aula, com alunos e professores desanimados.	
Qualidade	Desânimo de alunos e professores.	
Sentimento	Decepção, confusão, desinteresse, frustração, falta de vontade, amizade.	
Metáfora	Não encontrou uma possível comparação.	
Sentido	A aluna criou o desinteresse em ir para as aulas, pois sabe que irá encontrar novamente os professores e alunos desanimados, deixando as aulas com uma baixa qualidade, deixando os formandos despreparados para o mercado de trabalho.	

Fonte: Dados da pesquisa.

A percepção de falta de interesse dos demais alunos ressalta que, assim como se espera do professor orientação aos alunos durante as aulas, espera-se também que esses prestem atenção no que está sendo desenvolvido pelo professor (Bronfendrenner, 1996).

Um fator externo ao ambiente do curso de Ciências Contábeis foi relatado pelo aluno n. 9 (Figura 10). Ele descreve que o fator que gerou sua desmotivação durante o curso foi conhecer a realidade do mercado profissional.

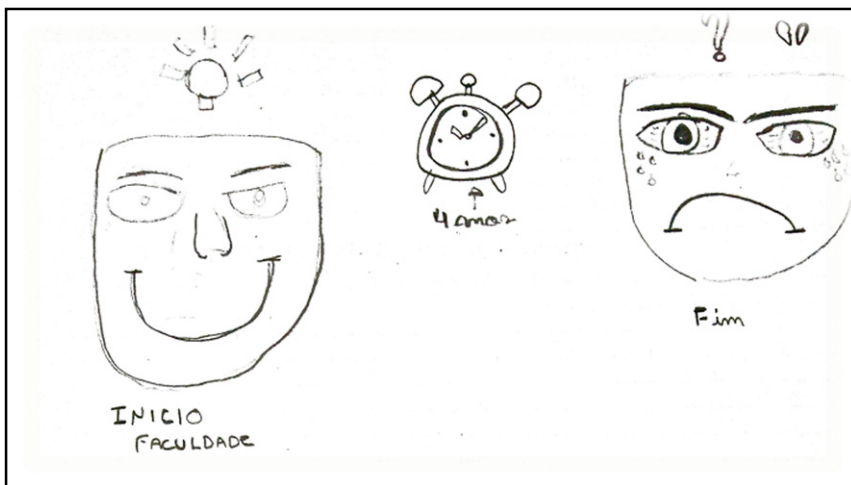


Figura 10 – Desenho do ambiente de Ciências Contábeis da Aluna nº. 09

Fonte: Dados da pesquisa.

As baixas condições de trabalho que ele julga encontrar fizeram com que perdesse o interesse no curso, gerando, inclusive, dúvidas sobre o futuro que o espera. Em seu desenho, ele descreve como seu ânimo variou durante o curso.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo traz as conclusões referentes aos resultados empíricos do estudo e, posteriormente, as recomendações para futuros trabalhos.

5.1 CONCLUSÕES

O trabalho apresentava como objetivo geral investigar a percepção dos alunos do quarto ano dos cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior de Curitiba sobre os aspectos afetivos vivenciados em sala de aula. Durante a pesquisa, foi utilizada uma adaptação do instrumento criado por Bomfim (2003) visando adequar ao ambiente de Ciências Contábeis.

As emoções e sentimentos dos alunos retratam o primeiro objetivo específico da pesquisa. Nesse objetivo, foi utilizada uma evocação livre de palavras, e as palavras evocadas pelos alunos apresentaram sentimentos positivos, como alegria, conhecimento, dedicação, amor e esperança. Segundo Dantas (1992) esses sentimentos quando existentes são fatores potencializadores do processo cognitivo dos alunos. Também foram evocadas percepções negativas, sendo predominantes as palavras cansaço, tristeza, ansiedade, frustração e medo. Esses sentimentos atuam como fatores inibidores do processo de aprendizagem dos alunos (Dantas, 1992). É indicado que os professores busquem compreender o motivo dessas percepções negativas, a fim de mitigar o problema e favorecer o ambiente sadio para o processo de ensino e aprendizado.

Na sequência, foi possível comparar os sentimentos positivos, negativos e contrastantes percebidos entre os alunos das instituições pesquisadas. Para a comparação, realizou-se uma análise fatorial com as 23 questões propostas no formato *likert*. sendo estabelecidos quatro constructos para a comparação. A proposta inicial era definida por meio de dos constructos: agradabilidade, pertencimento, contraste e insegurança, porém os constructos agradabilidade e pertencimento acabaram sendo agrupado em um único fator. Com base nesse resultado, foi gerada a análise fatorial baseada em três constructos, seguindo a proposta utilizada por Viana (2009) e Almeida (2015), em que os resultados seriam agrupados em constructos definidos como positivos (agradabilidade + pertencimento), contrastes e negativos.

O resultado dessa análise fatorial foi padronizado para permitir a comparação entre os grupos, por meio da análise bivariada. Inicialmente, foi possível comparar os resultados com base no gênero. Foi possível aferir a existência significativa de diferença apenas nas estimas positivas, no qual os homens apresentaram escores maiores do que as mulheres. Comparando os resultados com base na idade dos respondentes, foi possível concluir que em nenhuma faixa etária ocorreu diferença significativa para os constructos propostos.

A análise por instituição de ensino foi realizada, sendo encontradas diferenças significativas nos constructos de estimas positivas e de estimas de contraste. Para as estimas positivas, a instituição instituição 1 apresentou uma maior percepção por parte dos alunos, e a Instituição 2 foi a instituição que apresentou menor percepção de estimas positivas por seus alunos. Para os fatores de contraste, a instituição que apresentou uma maior percepção foi a Instituição 1, e a com uma menor percepção por parte dos alunos foi a Instituição 4.

Tratando-se de uma análise com mais de duas instituições, e que apresentaram diferenças significativas nos fatores positivos, buscou-se compará-las em pares. E, para essa realização, observou-se a correção de Bonferroni para a significância esperada. Com esse ajuste, foi possível aferir que os alunos da Instituição 2 apresentaram uma percepção dos fatores positivos significativamente menor que as Instituição 1, Instituição 3 e Instituição 4. Na linha do descrito por Almeida e Mahoney (2014), o ambiente que propicie bons relacionamentos e a existência de sentimentos positivos permite que os alunos melhorem seu desenvolvimento e também os professores desfrutem de bons sentimentos ao final de cada dia de trabalho.

Os fatores de contraste apontaram que os alunos da Instituição 4 apresentam uma menor percepção das estimas de contraste quando comparados com a Instituição 1 e com o Instituição 2. A Instituição 3 acabou não apresentando diferenças significativas quando comparadas com as outras três instituições. Esse resultado demonstra que o aluno da Instituição 4 tem um ambiente que pode facilitar um melhor desempenho cognitivo, pois Dantas (1992) explica que o aluno deverá apresentar um menor esforço em controlar suas variações emocionais.

Durante a pesquisa, foi possível analisar as características apresentadas pelos alunos dos sentimentos que eles possuem através das respostas coletadas pelos mapas afetivos. Para a realização dessa análise, foram selecionados 31

respondentes, representando aproximadamente 20% dos participantes. Para isso, foram escolhidos os respondentes que apresentaram os maiores resultados de cada fator analisado.

Essa seleção resultou em 11 respondentes com maior pontuação nos fatores positivos. As respostas apresentadas por esses alunos apontam que fatores externos influenciam em seus sentimentos pelo ambiente contábil, e a possibilidade de uma carreira de sucesso e um futuro melhor surgiu em mais de um respondente. Outro ponto relevante demonstrado foi o bom relacionamento com os demais alunos, o que permitiria o estabelecimento de bons relacionamentos profissionais. Essas respostas denotam dos professores valorizarem os trabalhos em equipe de modo a integrar os alunos e não criando um ambiente de competição entre eles (Gulassa, 2010).

Os fatores de contrastes possibilitaram a análise de 10 respondentes, no qual a característica principal apresentada é que os alunos gostam do ambiente do curso de Ciências Contábeis, mas existem pontos específicos do ambiente que geram sentimentos negativos, havendo, portanto, os sentimentos contrastantes. Alguns alunos apontaram a falta de coleguismo como fonte de sentimentos negativos, bem como a relação ruim entre alunos e professores permite gerar sentimentos negativos. A sobrecarga de trabalhos gerada pelo curso de ciências contábeis também foi retratada, e o aluno acredita que essa sobrecarga interfere nos meios sociais em que vive, principalmente o meio familiar.

Os 10 respondentes que foram analisados que apresentam os sentimentos negativos que sentem no ambiente do curso. Dentre os relatos, encontramos mais de um aluno que acredita que a relação com os professores não é sadia, pois os professores se demonstram desinteressados pela aula, aplicando poucos e antigos métodos de ensino, gerando desmotivação por parte dos alunos. O aluno desinteressado também foi desmotivador para esses alunos. Eles apontam que os alunos desmotivados acabam prejudicando o desenvolvimento das aulas, fazendo, inclusive, que os professores se desmotivem com o desinteresse demonstrado pelos alunos.

Com base nos pontos analisados durante a execução do trabalho, foi possível concluir que os alunos dos cursos da instituição pesquisada apresentam várias percepções distintas durante o curso de ciências contábeis, existindo percepções positivas e negativas, que podem variar com a condição de vida de cada aluno e do

relacionamento dos envolvidos em sala de aula. O professor pode ser um agente de melhoria neste processo, buscando sempre entender como essa a sua prática docente, seu relacionamento com os alunos e buscar sempre o seu aperfeiçoamento profissional com foco no desenvolvimento de seus alunos. Para isso, ressalta-se a importância de sua formação pedagógica e formação social, a fim de se tornar um professor melhor a cada dia, conforme descrevem Nossa (1999), Vasconcelos (2000), Masetto (2003) e Pimenta e Anastasiou (2005).

5.2 SUGESTÃO PARA FUTURAS PESQUISAS

Sugere-se para pesquisas futuras que seja investigada a afetividade acadêmica por meio da ótica da andragogia. Os resultados apresentados acima denotam que os afetos descritos nos resultados trazem composições importantes da andragogia, como a necessidade de compreender os motivos do aprendizado e a sua utilização prática do conhecimento adquirido em seu dia a dia e os valores intrínsecos, como qualidade de vida, autoestima e realização profissional.

Outra proposta possível é investigar, por meio dos mapas afetivos, os professores do curso de Ciências Contábeis, buscando identificar como são percebidos os afetos gerados no ambiente acadêmico através de suas relações com os demais professores, com os demais funcionários e com seus alunos.

REFERÊNCIAS

- Alfandéry, H. G. (2010). *Henry Wallon*. Recife, PE: Editora Massangana.
<https://doi.org/10.1007/BF02195303>
- Almeida, C. M. de. (2015). *Afetividade na educação física escolar: percepção de alunos da rede municipal de ensino de Curitiba*. Universidade Federal do Paraná.
- Almeida, L. R. de, & Mahoney, A. A. (2014). Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem: um estudo com professores do ensino superior. In L. R. de Almeida & A. A. Mahoney (Eds.), *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* (4ª Edição, p. 173). São Paulo: Edições Loyola.
- Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da Formação do Professor e Ensino Superior de Ciências Contábeis: Uma Análise dos Programas de Pós-Graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91–102.
<https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- Antonelli, R., Colauto, R., & Cunha, J. (2012). Expectativa e satisfação dos alunos de ciencias contabeis com relação às competencias docentes. *Reivsta Iberoamericana Sobre Calidad, Eficácia y Cambio Em Educacion*, 10(1). Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art5.pdf>
- Babbie, E. (2003). *Métodos de Pesquisa Survey*. (E. UFMG, Ed.). Belo horizonte.
<https://doi.org/10.1590/S1677-54492006000400001>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Betti, I. C. R. (1992). *O prazer em aulas de educação física escolar: a perspectiva discente*. Universidade de Campinas.
- Bomfim, Z. Á. C. (2003, November 30). *Cidade e afetividade : estima e contrução dos mapas afetivos de Braceloina e de Sao Paulo*. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Retrieved from <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17277>
- Bomfim, Z. Á. C. (2010). *Cidade e Afetividade: Estima e Construção dos Mapas Afetivos da Cidade de Barcelona e São Paulo*. Fortaleza: Edições UFC.
- Bronfendrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (A. Médicas, Ed.). Porto Alegre.
- Carmo, C. R. S., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2012). Motivação Discente para a aprendizagem das disciplinas do curso de Ciências Contábeis. *Saudi Med J*,

- 33(3), 3–8. <https://doi.org/10.1073/pnas.0703993104>
- Celerino, S., & Pereira, W. F. C. (2008). Atributos e prática pedagógica do professor de Contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. *Revista Brasileira de Contabilidade*, (170), 64–77. Retrieved from <http://www.rbcdigital.org.br/index.php/rbc/article/view/793>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. (L. de O. da TRad. Rocha, Ed.) (2° ed). Porto Alegre: Artmed.
- Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In I. de La Taille (Ed.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão* (p. 117). São Paulo: Summus Editorial.
- Davis, C., Silva, M. A. S. e, & Esposito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 0(71), 49–54. Retrieved from <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1168>
- Espejo, M. M. DOS S. B. E., Ribeiro, F., Silva, P. Y. C. DA, & Oliveira, R. M. de. (2017). Conversação necessária: articulação entre o curso de graduação em contabilidade e os programas de pós-graduação stricto sensu na área. *Contabilidade Vista & Revista*, 28(1), 1–24. Retrieved from <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/259>
- 5
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régnier, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, 0(36), 21–38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>
- Ferreira, D. F. (2008). *Estatística Multivariada* (1ª Edição). lavras: UFLA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra. Rio de janeiro: Editora Paz e Terra.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. (4ª Edição). petrópolis, RJ: EDITORA VOZES.
- Gulassa, M. L. C. R. (2010). A Constituição da Pessoa: Processos Grupais. In A. A. Mahoney & L. R. de Almeida (Eds.), *A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon* (2° Edição, p. 148). São Paulo: Editora Loyola.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. (Bookman, Ed.) (6° Edição). Porto Alegre.
- Inep - Estudos, I. N. de, & Teixeira, e P. E. A. (n.d.). Inep divulga Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015 - Artigo - INEP. Retrieved July 24, 2017,

- from http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior-20-1/21206
- Laffin, M. (2002). *De Contador a Professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*. Universidade Federal de Santa Catarina. Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82933/184911.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lopes, J. E. de G., Feitosa, M. G. G., Santos, A. de A., Filho, J. F. R., Pederneiras, M. M. M., & Bezerra, C. (209AD). Uma análise qualitativa do proceder socio-interacionista de vygotsky sob a otica docente em contabilidade. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, 1, 135–163. <https://doi.org/10.5380/rcc.v4i1.26685>
- Machado, L. V., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2011). Emotions Theory in Vigotski. *Psicologia Em Estudo*, 16(4), 647–657. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400015>
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. de. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia Da Educação*, (20), 11–30.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas S. A. (5° Edição). São Paulo: Editora Atlas S.A. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005>
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações* (2 edição). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In M. T. Masetto (Ed.), *Docência na universidade*. Campinas: Editora Papirus.
- Masetto, M. T. (2003). *Competencia Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus Editorial.
- Medeiros, A. M. S. (2007). Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos Identidade Profissional do Docente de Nível Superior: breves apontamentos. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 12(12), 71–87.
- Medrado, G. C. da R. (2012). *Tornar-se professor de Administração: um estudo*

- sobre o papel da afetividade na trajetória profissional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Moura, E. A., Mata, M. S. da, Paulino, P. R. V., Freitas, A. P., Júnior, C. A. M., & Mármora, C. H. C. (2016). Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição De Vigotski. *Revista Ciências Humanas*, 9(1). Retrieved from <http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298/189>
- Moura, L. B. (2014). *Formação continuada para professores aspirantes à docência no curso superior de administração: em foco a afetividade*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno de Estudos, São Paulo, FIECAFI*, nº 21 – Ma(21), 1–20. Retrieved from <http://www.eac.fea.usp.br/cadernos/completos/cad21/formacao.pdf>
- Oliveira, M. K. de. (1992a). O problema da afetividade em Vygotsky. In *Piaget, Vygotsky Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão* (1º Edição, p. 119). São Paulo: Summus Editorial.
- Oliveira, M. K. de. (1992b). Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In Y. de la Taille (Ed.), *Piaget, Vygotsky Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão* (26ª Edição, p. 117). São Paulo: Summus Editorial.
- Oliveira, M. K. de, & Rego, T. C. (2003). Vygotsky e as Complexas relações entre Cognição e Afeto. In A. V. Amorim (Ed.), *Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas* (p. 237). São Paulo: Summus Editorial.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, É. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* (2 edição). Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2005). *Docência no superior* (2 edição). São Paulo: Editora Cortez.
- Piske, F. H. R. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: Contribuições a partir de Vygotsky*. Universidade Federal do Paraná UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Retrieved from [http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30123/R - D - FERNANDA HELLEN RIBEIRO PISKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30123/R_-_D_-_FERNANDA_HELLEN_RIBEIRO_PISKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rego, T. C. (1995). *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. petrópolis, RJ:

Editora Vozes.

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.
- Schmidt, P., Ott, E., Santos, J. L. dos, & Fernandes, A. C. (2012). Perfil dos alunos do curso de ciências contábeis de instituições de ensino do sul do Brasil. *Contexto*, 12(21), 87–104. Retrieved from <https://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/24825>
- Senado Federal. (2017). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. (Coordenação de Edições Técnicas, Ed.). Brasília. Retrieved from http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf
- Silva, E. R. da. (2008). As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *Revista SOLETRAS*, 0(15), 133–140. <https://doi.org/10.12957/SOLETRAS.2008.4841>
- Silva, U. B. DA, & Bruni, A. L. (2017). O Que me Ensina a Ensinar? Um Estudo Sobre Fatores Explicativos das Práticas Pedagógicas no Ensino de Contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 11(2), 214–230. <https://doi.org/10.17524/repec.v11i2.1531>
- Slonski, V. G. (2007). Saberes e competências do Professor Universitário: Contribuições para o estudo da prática pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista Contabilidade e Organizações*, 1(1), 87–103.
- Stoltz, T. (2012). *As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar* (3ª Edição). Curitiba, PR: Editora IBPEX - Dialógica.
- Teles, A. M. B. dos S. (2010). *Incursões no vivido por alunos-professores em cursos de pós-graduação lato sensu: em foco , a dimensão afetiva*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Toassa, G. (2009). Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural, 348.
- Vasconcelos, M. L. M. C. (2000). *A formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Viana, I. v. (2009). *Afetividade e ambiente esportivo: sentimentos e emoções de atletas de competição*. Universidade Federal do Ceará.
- Voyat, G. (1974). Principles in action: The work of Henri Wallon. *The Urban Review*, 7(4), 274–292. <https://doi.org/10.1007/BF02222258>

- Vygotsky, L. S. (1999). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 6: Scientific legacy*. (Rieber; Robert W. & Hall, Eds.). New York: SPRINGER SCIENCE.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4833-1>
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e Método Em Psicologia*. (C. Berliner, Ed.) (3º Edição).
São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2016). *Psicologia Pedagógica* (3º edição). São Paulo: Editora Wmf
Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica da Criança*. (E. 70, Ed.). Lisboa.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. (Vega, Ed.).

1 APÊNDICES

7.1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Cesiro Aparecido da Cunha Junior, aluno de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná e sob orientação do Prof. Dr. Vicente Pacheco, estou convidando você, caro Estudante de Ciências Contábeis, a participar de um estudo intitulado “Afetividade no ensino contábil: percepções de alunos em instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba”, buscando demonstrar que um ambiente de sala de aula nos cursos de Ciências Contábeis é suscetível aos afetos gerados no processo de ensino aprendido.

- a) O objetivo desta pesquisa consiste em averiguar como os alunos dos Cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior de Curitiba percebem os aspectos afetivos vivenciados em sala de aula.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder um conjunto de questões denominado de Mapa Afetivo.
- c) Para tanto você deverá estar em sala de aula para o preenchimento de questionário, o que levará, aproximadamente, 30 minutos.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento de efetuar um desenho ou de responder perguntas abertas de cunho pessoal e trazer à tona algumas recordações desconfortáveis ou mesmo traumáticas vivenciadas em períodos antecedentes à pesquisa.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são proporcionar possibilidades de melhorias no ensino contábil, embora nem sempre você seja diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.
- f) A pesquisa está sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Pacheco, e o aluno responsável pela pesquisa é Cesiro Aparecido da Cunha Júnior. O contato com o orientador da pesquisa pode ser efetuado no Setor de Ciências Sociais Aplicadas - Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 – 1º Andar - CEP: 80210-170 - Curitiba – Paraná, de segunda a sexta-feira das 09:00 as 12:00, ou por meio do telefone (41) 3360-4193. Também é possível o contato com o aluno responsável pela pesquisa na rua Cassiano Ricardo, nº. 347 apartamento 11 bloco B, Vargem Grande – Pinhais – Paraná ou por meio do correio eletrônico cesiro.junior@ifpr.edu.br e telefone (41) 3089-5330 ou 99144-0146.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e, se [o senhor | a senhora | você] não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, que são o orientador Prof. Dr. Vicente Pacheco, e o aluno responsável pela pesquisa, Cesiro Aparecido da Cunha Júnior. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou

publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

- i) O material obtido — questionários — será utilizado, unicamente, para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos
- j) As despesas com os questionários necessários para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Curitiba, __ de _____ de _____.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Cesiro Aparecido da Cunha Junior

7.2 – MAPA AFETIVO ADAPTADO

Primeiramente, obrigada pela sua colaboração. No espaço abaixo, você deverá fazer um desenho que represente sua forma de ver, sua forma de **representar** ou sua **forma de sentir** o ambiente acadêmico do curso de Ciências Contábeis, **não se preocupe com a qualidade do desenho, pois você terá oportunidade de explicá-lo posteriormente.**

1. As seguintes perguntas faz referência ao desenho feito por você. **Destacamos que não existem** respostas corretas ou erradas, boas ou ruins, mas, sim, **suas opiniões e impressões**.

1.1 Explique brevemente que significado o desenho tem para você:

1.2 Descreva que **SENTIMENTOS** o desenho lhe desperta:

1.3. Escreva seis palavras que resumam seus **SENTIMENTOS** em relação ao desenho:

1 -	4 -
2 -	5 -
3 -	6 -

2. Abaixo você encontrará algumas perguntas sobre o ambiente acadêmico de Ciências Contábeis. Lembre-se de que **não existem respostas certas ou erradas, mas sim a sua opinião**.

2.1 Caso alguém lhe perguntasse o que pensa do seu Curso, o que você diria?

2.2. Se você tivesse que fazer uma comparação entre a sua sala de aula e algo, com o que você o compararia?

3. Pensando no curso de Ciências Contábeis, leia, atentamente, cada uma das frases abaixo e indique seu nível de concordância. As frases abaixo dizem respeito a avaliações, impressões e sentimentos que você pode ter acerca do seu curso. Para tanto, considere a escala de resposta ao lado. Por favor, procure não deixar sentenças em branco e, **sabendo que não há respostas certas ou erradas, tente responder da forma mais sincera possível.**

Minha sala de aula é um lugar QUE / ONDE:	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Sinto-me muito identificado(a) com as de aulas de Contabilidade.	1	2	3	4	5
2. Tenho amor às aulas de Contabilidade.	1	2	3	4	5
3. Sinto-me muito apegado(a) ao ambiente onde realizo as aulas de Contabilidade.	1	2	3	4	5
4. Sinto-me confortável no ambiente das aulas de Contabilidade.	1	2	3	4	5
5. No meu ambiente das aulas de Contabilidade, há ordem e desordem.	1	2	3	4	5
6. No meu ambiente das aulas de Contabilidade há união e intriga.	1	2	3	4	5
7. No meu ambiente das aulas de Contabilidade, há alegria e tristeza.	1	2	3	4	5
8. No meu ambiente das aulas de Contabilidade, há saúde e dor.	1	2	3	4	5
9. Eu gosto das aulas de Contabilidade.	1	2	3	4	5
10. Dedico-me bastante às aulas de Contabilidade.	1	2	3	4	5
11. É um ambiente tranquilo.	1	2	3	4	5
12. É um ambiente agradável.	1	2	3	4	5
13. É um ambiente tenso.	1	2	3	4	5
14. É um ambiente sufocante.	1	2	3	4	5
15. É um ambiente aterrorizante.	1	2	3	4	5
16. É um ambiente cheio de incertezas.	1	2	3	4	5
17. É um ambiente surpreendente.	1	2	3	4	5

18. Sinto-me só nesse ambiente.	1	2	3	4	5
19. Tenho bons resultados no ambiente das aulas de Contabilidade.	1	2	3	4	5
20. É um ambiente em que me sinto confiante.	1	2	3	4	5
21. Sou satisfeito com o meu desempenho acadêmico.	1	2	3	4	5
22. Sinto-me familiarizado no meu ambiente das aulas de Contabilidade.	1	2	3	4	5
23. Sinto vontade de abandonar o curso de Contabilidade.	1	2	3	4	5

4. Dados pessoais:

4.1. Informe seu Gênero:

() Feminino () Masculino

4.2. Idade:

4.3. Instituição de ensino onde cursa Ciências Contábeis.

4.4. Qual ano/período do curso você está:

7.3 – MEMÓRIA DE CALCULO DA ESTATÍSTICA DESCRITIVA.

Frequências

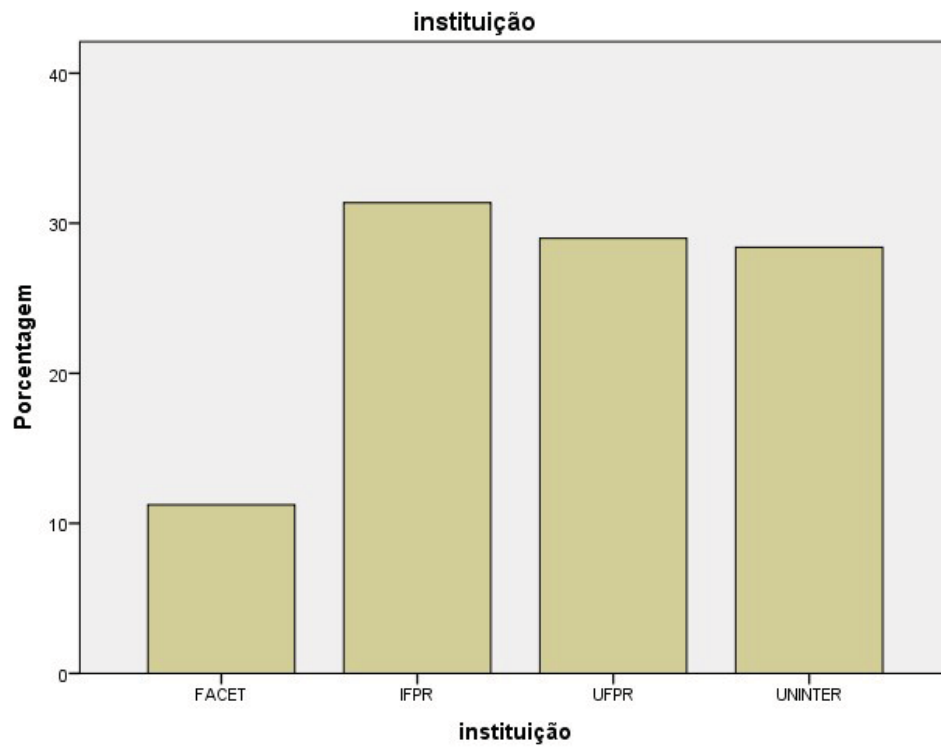
Estatísticas

Instituição

N	Válido	169
	Ausente	0

Instituição

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Instituição 1	19	11,2	11,2	11,2
	Instituição 4	53	31,4	31,4	42,6
	Instituição 2	49	29,0	29,0	71,6
	Instituição 3	48	28,4	28,4	100,0
	Total	169	100,0	100,0	



Frequências

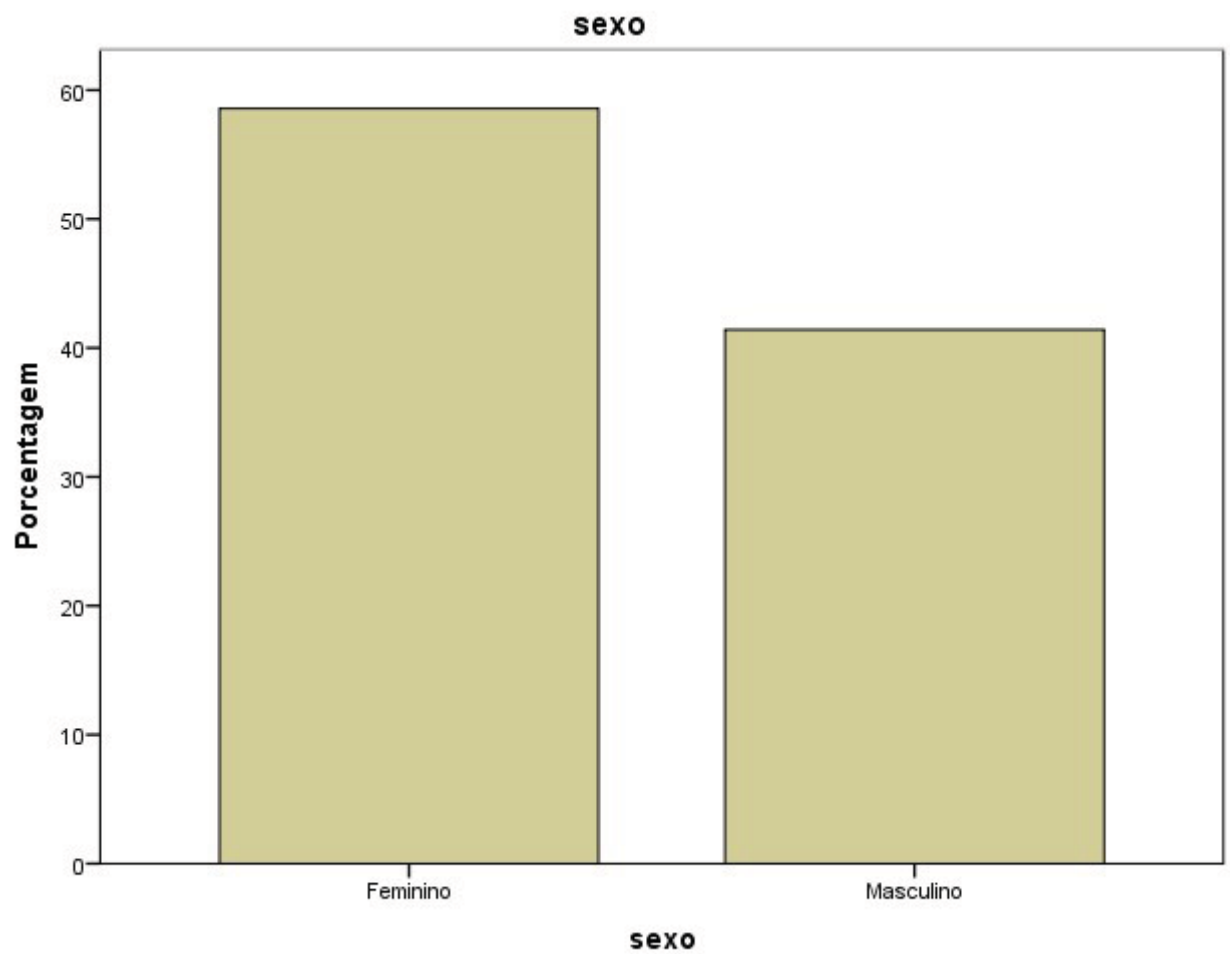
Estatísticas

Gênero

N	Válido	169
	Ausente	0

Gênero

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	99	58,6	58,6	58,6
	Masculino	70	41,4	41,4	100,0
	Total	169	100,0	100,0	



		Classe Idade			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Até 20 anos	33	19,5	19,5	19,5
	De 21 a 25 anos	66	39,1	39,1	58,6
	De 26 a 30 anos	33	19,5	19,5	78,1
	De 31 a 35 anos	18	10,7	10,7	88,8
	De 36 a 40 anos	9	5,3	5,3	94,1
	Acima de 41 anos	10	5,9	5,9	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

Frequências

Estatísticas

Classe Idade

N	Válido	169
	Ausente	0



7.4 - PALAVRAS EVOCADAS

mod	freq	percent of total	Tratamento
Alegria	32	3.35	Afeto Positivo
Cansaço	26	2.71	Evocação Negativa
Conhecimento	23	2.41	Evocação Excluída
Dedicação	21	2.2	Afeto Positivo
Tristeza	21	2.2	Evocação Negativa
Amor	20	2.09	Afeto Positivo
Esperança	19	1.99	Afeto Positivo
Ansiedade	15	1.57	Evocação Negativa
Felicidade	15	1.57	Afeto Positivo
Aprendizado	14	1.46	Evocação Excluída
Realização	14	1.46	Afeto Positivo
Frustração	13	1.36	Evocação Negativa
Medo	13	1.36	Evocação Negativa
Estresse	12	1.26	Evocação Negativa
Responsabilidade	12	1.26	Evocação Excluída
Desespero	11	1.15	Evocação Negativa
Foco	11	1.15	Evocação Excluída
Desânimo	10	1.05	Evocação Negativa
Determinação	10	1.05	Afeto Positivo
Raiva	10	1.05	Evocação Negativa
Amizade	9	0.94	Afeto Positivo
Duvida	9	0.94	Evocação Negativa
Estudo	9	0.94	Evocação Excluída
Sono	9	0.94	Evocação Excluída
Dificuldade	8	0.84	Evocação Negativa
Esforço	8	0.84	Afeto Positivo
Futuro	8	0.84	Evocação Excluída
Orgulho	8	0.84	Afeto Positivo
Satisfação	8	0.84	Afeto Positivo
Angustia	7	0.73	Evocação Negativa
Carinho	7	0.73	Afeto Positivo
Confiança	7	0.73	Afeto Positivo
Curiosidade	7	0.73	Afeto Positivo
Decepção	7	0.73	Evocação Negativa
Desinteresse	7	0.73	Evocação Negativa
Insegurança	7	0.73	Evocação Negativa
Perseverança	7	0.73	Afeto Positivo
Sucesso	7	0.73	Afeto Positivo

Conquista	6	0.63	Afeto Positivo
Paz	6	0.63	Afeto Positivo
Prazer	6	0.63	Afeto Positivo
Preocupação	6	0.63	Evocação Negativa
Incerteza	5	0.52	Evocação Negativa
Paciência	5	0.52	Afeto Positivo
Segurança	5	0.52	Afeto Positivo
Sonho	5	0.52	Afeto Positivo
União	5	0.52	Evocação Excluída
Atraso	4	0.42	Evocação Excluída
Desejo	4	0.42	Afeto Positivo
Desmotivação	4	0.42	Evocação Negativa
Força	4	0.42	Evocação Excluída
Necessidade	4	0.42	Evocação Excluída
Nervosismo	4	0.42	Evocação Negativa
Pressão	4	0.42	Evocação Negativa
Profissão	4	0.42	Evocação Excluída
Respeito	4	0.42	Afeto Positivo
Superação	4	0.42	Afeto Positivo
Surpresa	4	0.42	Afeto Positivo
Tédio	4	0.42	Evocação Negativa
Tempo	4	0.42	Evocação Excluída
Vontade	4	0.42	Evocação Excluída
Apreensão	3	0.31	Evocação Negativa
Comprometimento	3	0.31	Afeto Positivo
Crescimento	3	0.31	Afeto Positivo
Desistir	3	0.31	Evocação Negativa
Dinheiro	3	0.31	Evocação Excluída
Entusiasmo	3	0.31	Afeto Positivo
Ética	3	0.31	Evocação Excluída
Expectativa	3	0.31	Afeto Positivo
Fadiga	3	0.31	Evocação Negativa
Fome	3	0.31	Evocação Excluída
Formação	3	0.31	Evocação Excluída
Gratidão	3	0.31	Afeto Positivo
Indignação	3	0.31	Evocação Negativa
Interesse	3	0.31	Afeto Positivo
Luta	3	0.31	Evocação Excluída
Motivação	3	0.31	Afeto Positivo
Mudança	3	0.31	Evocação Excluída
Obrigação	3	0.31	Evocação Negativa
Paixão	3	0.31	Afeto Positivo
Persistência	3	0.31	Afeto Positivo
Possibilidade	3	0.31	Evocação Excluída
Preguiça	3	0.31	Evocação Negativa

Solidão	3	0.31	Evocação Negativa
Tecnologia	3	0.31	Evocação Excluída
Trabalho	3	0.31	Evocação Excluída
Adaptação	2	0.21	Afeto Positivo
Admiração	2	0.21	Afeto Positivo
Agonia	2	0.21	Evocação Negativa
Ajuda	2	0.21	Evocação Excluída
Alívio	2	0.21	Afeto Positivo
Amadurecimento	2	0.21	Afeto Positivo
Amizade	2	0.21	Afeto Positivo
Animo	2	0.21	Afeto Positivo
Atenção	2	0.21	Afeto Positivo
Busca	2	0.21	Evocação Excluída
Certeza	2	0.21	Afeto Positivo
Companheirismo	2	0.21	Afeto Positivo
Concentração	2	0.21	Evocação Excluída
Coragem	2	0.21	Afeto Positivo
Depressão	2	0.21	Evocação Negativa
Desafios	2	0.21	Afeto Positivo
Desapontamento	2	0.21	Evocação Negativa
Desatenção	2	0.21	Evocação Negativa
Descanso	2	0.21	Afeto Positivo
Descaso	2	0.21	Evocação Negativa
Desconforto	2	0.21	Evocação Negativa
Desconhecimento	2	0.21	Evocação Negativa
Desempenho	2	0.21	Afeto Positivo
Desenvolvimento	2	0.21	Evocação Excluída
Desrespeito	2	0.21	Evocação Negativa
Dever	2	0.21	Evocação Excluída
Dever cumprido	2	0.21	Evocação Excluída
Disciplina	2	0.21	Evocação Excluída
Diversão	2	0.21	Afeto Positivo
Erro	2	0.21	Evocação Negativa
Espanto	2	0.21	Afeto Positivo
Estabilidade	2	0.21	Afeto Positivo
Evolução	2	0.21	Evocação Excluída
Exaustão	2	0.21	Evocação Negativa
Experiências	2	0.21	Evocação Excluída
Fé	2	0.21	Afeto Positivo
Impaciência	2	0.21	Evocação Negativa
Impotência	2	0.21	Evocação Negativa
Indecisão	2	0.21	Evocação Negativa
Interação	2	0.21	Evocação Excluída
Limitação	2	0.21	Evocação Negativa
Meta	2	0.21	Evocação Excluída

Ódio	2	0.21	Evocação Negativa
Oportunidade	2	0.21	Evocação Excluída
Ordem	2	0.21	Evocação Excluída
Organização	2	0.21	Evocação Excluída
Otimismo	2	0.21	Afeto Positivo
Prazo	2	0.21	Evocação Excluída
Qualidade de vida	2	0.21	Evocação Excluída
Razão	2	0.21	Evocação Excluída
Relacionamento	2	0.21	Evocação Excluída
Retorno	2	0.21	Evocação Excluída
Sabedoria	2	0.21	Afeto Positivo
Sufrimento	2	0.21	Evocação Negativa
Tortura	2	0.21	Evocação Negativa
Tranquilidade	2	0.21	Afeto Positivo
Abandono	1	0.1	Evocação Negativa
Aborrecimento	1	0.1	Evocação Negativa
Ação	1	0.1	Evocação Excluída
Acertos	1	0.1	Evocação Excluída
Acolhimento	1	0.1	Afeto Positivo
Acomodação	1	0.1	Evocação Negativa
Acreditar	1	0.1	Evocação Excluída
Afetividade	1	0.1	Evocação Excluída
Aflição	1	0.1	Evocação Negativa
Alimentação	1	0.1	Evocação Excluída
Ambição	1	0.1	Afeto Positivo
Amplitude	1	0.1	Evocação Excluída
Anestesia	1	0.1	Evocação Negativa
Angustia	1	0.1	Evocação Negativa
Anseio	1	0.1	Evocação Excluída
Apaixonada	1	0.1	Afeto Positivo
Apatia	1	0.1	Evocação Negativa
Aprimoramento	1	0.1	Evocação Excluída
Aproveitamento	1	0.1	Evocação Excluída
Arrependimento	1	0.1	Evocação Negativa
Atitude	1	0.1	Evocação Excluída
Autodidata	1	0.1	Evocação Excluída
Autoridade	1	0.1	Evocação Excluída
Baixa estima	1	0.1	Evocação Negativa
Barulho	1	0.1	Evocação Excluída
Batalhas	1	0.1	Evocação Excluída
Burocracia	1	0.1	Evocação Excluída
Calendário	1	0.1	Evocação Excluída
Calor	1	0.1	Evocação Excluída
Caminhada	1	0.1	Afeto Positivo
Caridade	1	0.1	Afeto Positivo

Clareza	1	0.1	Afeto Positivo
Cobrança	1	0.1	Evocação Negativa
Cobras	1	0.1	Evocação Excluída
Colaboração	1	0.1	Afeto Positivo
Colegas	1	0.1	Evocação Excluída
Companheirismo	1	0.1	Afeto Positivo
Competência	1	0.1	Afeto Positivo
Compreensão	1	0.1	Afeto Positivo
Compromisso	1	0.1	Afeto Positivo
Conclusão	1	0.1	Evocação Excluída
Confiabilidade	1	0.1	Afeto Positivo
Confissão	1	0.1	Afeto Positivo
Conforto	1	0.1	Afeto Positivo
Confusão	1	0.1	Evocação Negativa
Confuso	1	0.1	Evocação Negativa
Contatos	1	0.1	Evocação Excluída
Controle	1	0.1	Evocação Excluída
Corrida	1	0.1	Evocação Excluída
Cotidiano	1	0.1	Evocação Excluída
Credibilidade	1	0.1	Afeto Positivo
Cumplicidade	1	0.1	Afeto Positivo
Desafeto	1	0.1	Evocação Negativa
Desapoio	1	0.1	Evocação Negativa
Descoberta	1	0.1	Afeto Positivo
Descomprometimento	1	0.1	Evocação Negativa
Descompromisso	1	0.1	Evocação Negativa
Desentusiasmo	1	0.1	Evocação Negativa
Desestímulo	1	0.1	Evocação Negativa
Desigualdade	1	0.1	Evocação Negativa
Desilusão	1	0.1	Evocação Negativa
Despreparo	1	0.1	Evocação Negativa
Desprezo	1	0.1	Evocação Negativa
Desunião	1	0.1	Evocação Negativa
Diferença	1	0.1	Evocação Negativa
Dignidade	1	0.1	Afeto Positivo
Domínio	1	0.1	Evocação Excluída
Dor de cabeça	1	0.1	Evocação Excluída
Drama	1	0.1	Evocação Excluída
Elucidação	1	0.1	Evocação Excluída
Emoção	1	0.1	Afeto Positivo
Empreendedor	1	0.1	Evocação Excluída
Emprenho	1	0.1	Afeto Positivo
Engajamento	1	0.1	Afeto Positivo
Ensino	1	0.1	Evocação Excluída
Escolha	1	0.1	Afeto Positivo

Esconder	1	0.1	Evocação Negativa
Espera	1	0.1	Evocação Negativa
Estagnação	1	0.1	Evocação Negativa
Estruturação	1	0.1	Evocação Excluída
Euforia	1	0.1	Afeto Positivo
Exatidão	1	0.1	Afeto Positivo
Excelência	1	0.1	Afeto Positivo
Excitação	1	0.1	Afeto Positivo
Exclusividade	1	0.1	Afeto Positivo
Exigências	1	0.1	Evocação Negativa
Fascínio	1	0.1	Afeto Positivo
Falsidade	1	0.1	Evocação Negativa
Falta de acolhimento	1	0.1	Evocação Negativa
Falta de apoio	1	0.1	Evocação Negativa
Falta de auxílio	1	0.1	Evocação Negativa
Falta de compromisso	1	0.1	Evocação Negativa
Falta de vontade	1	0.1	Evocação Negativa
Forma	1	0.1	Evocação Excluída
Fracasso	1	0.1	Evocação Negativa
Fraudes	1	0.1	Evocação Excluída
Garra	1	0.1	Afeto Positivo
Gosto	1	0.1	Evocação Excluída
Harmonia	1	0.1	Afeto Positivo
Horários	1	0.1	Evocação Excluída
Horizonte	1	0.1	Evocação Excluída
Humildade	1	0.1	Afeto Positivo
Ideias	1	0.1	Evocação Excluída
Incompreensão	1	0.1	Evocação Negativa
Importância	1	0.1	Afeto Positivo
Incomodo	1	0.1	Evocação Negativa
Incompetência	1	0.1	Evocação Negativa
Incompleto	1	0.1	Evocação Negativa
Inconsequência	1	0.1	Evocação Negativa
Incredulidade	1	0.1	Evocação Negativa
Indiferença	1	0.1	Evocação Negativa
Individualização	1	0.1	Evocação Negativa
Infelicidade	1	0.1	Evocação Negativa
Infinito	1	0.1	Evocação Excluída
Informação	1	0.1	Evocação Excluída
Iniciativa	1	0.1	Afeto Positivo
Injustiça	1	0.1	Evocação Negativa
Inovação	1	0.1	Afeto Positivo
Inquietação	1	0.1	Evocação Negativa
Insanidade	1	0.1	Evocação Negativa
Insensibilidade	1	0.1	Evocação Negativa

Insistência	1	0.1	Evocação Negativa
Instituição	1	0.1	Evocação Excluída
Inteligência	1	0.1	Afeto Positivo
Inteligente	1	0.1	Afeto Positivo
Intrigante	1	0.1	Afeto Positivo
Inutilidade	1	0.1	Evocação Negativa
Ira	1	0.1	Evocação Negativa
Irritação	1	0.1	Evocação Negativa
Lealdade	1	0.1	Afeto Positivo
Liderança	1	0.1	Afeto Positivo
Logica	1	0.1	Evocação Excluída
Luz	1	0.1	Evocação Excluída
Má vontade	1	0.1	Evocação Negativa
Manipulação	1	0.1	Evocação Negativa
Maturidade	1	0.1	Afeto Positivo
Melancolia	1	0.1	Evocação Negativa
Melhora	1	0.1	Afeto Positivo
Memoria	1	0.1	Evocação Excluída
Mente aberta	1	0.1	Afeto Positivo
Método	1	0.1	Evocação Excluída
Misterioso	1	0.1	Evocação Negativa
Não pensam no próximo	1	0.1	Evocação Negativa
Norte	1	0.1	Evocação Excluída
Nostalgia	1	0.1	Afeto Positivo
Novo	1	0.1	Evocação Excluída
Objetividade	1	0.1	Afeto Positivo
Objetivo	1	0.1	Afeto Positivo
Observação	1	0.1	Evocação Excluída
Obstáculos	1	0.1	Evocação Negativa
Oportunismo	1	0.1	Evocação Negativa
Pensamento	1	0.1	Evocação Excluída
Perda de tempo	1	0.1	Evocação Excluída
Perenidade	1	0.1	Evocação Negativa
Período	1	0.1	Evocação Excluída
Peso	1	0.1	Evocação Excluída
Pessoal	1	0.1	Evocação Excluída
Pouco sono	1	0.1	Evocação Excluída
Pouco tempo	1	0.1	Evocação Excluída
Prisão	1	0.1	Evocação Excluída
Proposito	1	0.1	Evocação Excluída
Questionamentos	1	0.1	Evocação Excluída
Raça	1	0.1	Afeto Positivo
Receio	1	0.1	Evocação Negativa
Reciprocidade	1	0.1	Afeto Positivo
Recompensa	1	0.1	Afeto Positivo

Reconhecimento	1	0.1	Afeto Positivo
Reflexão	1	0.1	Afeto Positivo
Regra	1	0.1	Evocação Excluída
Renda	1	0.1	Evocação Excluída
Resiliência	1	0.1	Afeto Positivo
Resultado	1	0.1	Evocação Excluída
Retidão	1	0.1	Afeto Positivo
Revolta	1	0.1	Evocação Negativa
Rispeiz	1	0.1	Evocação Negativa
Sacrifício	1	0.1	Evocação Excluída
Salario	1	0.1	Evocação Excluída
Segregação	1	0.1	Evocação Negativa
Sem fim	1	0.1	Evocação Excluída
Sensação	1	0.1	Evocação Excluída
Sequencia	1	0.1	Evocação Excluída
Serenidade	1	0.1	Afeto Positivo
Sinceridade	1	0.1	Afeto Positivo
Singularidade	1	0.1	Evocação Excluída
Sobrecarregada	1	0.1	Afeto Positivo
Sociedade	1	0.1	Evocação Excluída
Sufocamento	1	0.1	Evocação Negativa
Técnica	1	0.1	Evocação Excluída
Temor	1	0.1	Evocação Negativa
Tensão	1	0.1	Evocação Negativa
Teórico	1	0.1	Evocação Excluída
Terminar	1	0.1	Evocação Excluída
Ternura	1	0.1	Afeto Positivo
Transparência	1	0.1	Evocação Excluída
Urgência	1	0.1	Evocação Excluída
Valores	1	0.1	Evocação Excluída
Variedade	1	0.1	Evocação Excluída
Velho	1	0.1	Evocação Excluída
Vergonha	1	0.1	Evocação Negativa
Vitória	1	0.1	Afeto Positivo
TOTAL	956	100.0	

Tratamento	Quantidade de evocações
Evocação Excluída	255
Evocação Negativa	326

Afeto Positivo	372
----------------	-----

7.5 - MEMÓRIA DE CALCULO DO AJUSTE DO MODELO FATORIAL – QUATRO FATORES

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,881
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	1985,068
Bartlett	df	253
	Sig.	,000

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	7,801	33,917	33,917	7,801	33,917	33,917	4,737	20,594	20,594
2	2,629	11,431	45,348	2,629	11,431	45,348	3,609	15,693	36,287
3	1,841	8,003	53,351	1,841	8,003	53,351	2,981	12,962	49,249
4	1,470	6,390	59,741	1,470	6,390	59,741	2,413	10,492	59,741
5	1,186	5,157	64,898						
6	,942	4,098	68,996						
7	,781	3,395	72,391						
8	,734	3,193	75,584						
9	,646	2,808	78,392						
10	,571	2,481	80,873						
11	,539	2,344	83,217						
12	,533	2,316	85,533						
13	,491	2,133	87,667						
14	,440	1,911	89,578						
15	,408	1,774	91,352						
16	,352	1,530	92,883						
17	,332	1,444	94,326						
18	,265	1,153	95,480						
19	,247	1,075	96,555						
20	,244	1,062	97,618						
21	,216	,939	98,557						

22	,187	,812	99,369						
23	,145	,631	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Comunalidades		
	Inicial	Extração
1	1,000	,683
2	1,000	,746
3	1,000	,599
4	1,000	,600
5	1,000	,554
6	1,000	,524
7	1,000	,690
8	1,000	,491
9	1,000	,650
10	1,000	,485
11	1,000	,550
12	1,000	,670
13	1,000	,707
14	1,000	,679
15	1,000	,671
16	1,000	,469
17	1,000	,609
18	1,000	,299
19	1,000	,678
20	1,000	,690
21	1,000	,678
22	1,000	,598
23	1,000	,421

Método de Extração: Análise de
Componente Principal.

Matriz de componente^a

	Componente			
	1	2	3	4
1	,802	,121	,159	,020
2	,832	,121	,156	,120
3	,705	,101	-,064	,297
4	,686	-,003	-,179	,312
5	-,045	,655	-,202	-,287
6	-,115	,638	-,318	-,048
7	,008	,716	-,419	-,039
8	-,045	,532	-,453	,014
9	,760	,199	,124	,130
10	,585	,252	,283	-,006
11	,497	-,336	-,170	,402
12	,705	-,160	-,230	,306
13	-,385	,382	,537	,353
14	-,625	,287	,401	,210
15	-,484	,297	,524	,274
16	-,555	,365	,109	,126
17	,479	,377	-,054	,483
18	-,479	,099	,088	,227
19	,627	,269	,281	-,365
20	,802	,058	,174	-,113
21	,544	,109	,425	-,435
22	,730	,160	,124	-,153
23	-,640	,026	-,059	,082

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 4 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
1	,667	,457	-,170	-,022
2	,646	,554	-,141	-,036
3	,366	,660	-,165	,043
4	,258	,678	-,272	,013
5	,172	-,185	,052	,699
6	-,039	-,015	,102	,715
7	,013	,086	,021	,826
8	-,116	,095	-,037	,683
9	,598	,530	-,093	,049
10	,628	,294	,050	,039
11	-,002	,621	-,296	-,276
12	,201	,686	-,387	-,094
13	-,024	-,024	,840	,019
14	-,230	-,256	,747	,040
15	-,092	-,146	,800	-,030
16	-,276	-,224	,523	,264
17	,219	,689	,141	,258
18	-,352	-,109	,403	,032
19	,808	,035	-,117	,101
20	,711	,345	-,246	-,066
21	,807	-,103	-,089	-,095
22	,681	,287	-,220	,055
23	-,502	-,294	,278	,073

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Matriz de transformação de componente

Componente	1	2	3	4
1	,696	,579	-,421	-,050
2	,290	,048	,445	,846
3	,515	-,185	,660	-,514
4	-,406	,792	,435	-,134

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Matriz de coeficiente de pontuação de componente

	Componente			
	1	2	3	4
1	,124	,057	,040	-,012
2	,098	,113	,067	-,021
3	-,026	,221	,044	,019
4	-,076	,237	-,009	,016
5	,091	-,126	-,044	,294
6	-,016	,009	-,014	,299
7	-,027	,035	-,041	,351
8	-,076	,060	-,066	,297
9	,088	,118	,076	,013
10	,161	,016	,111	-,001
11	-,151	,264	-,026	-,101
12	-,104	,238	-,057	-,020
13	,060	,115	,383	-,057
14	,030	,032	,288	-,035
15	,060	,065	,345	-,073
16	-,014	,022	,168	,079
17	-,064	,308	,162	,089
18	-,070	,080	,141	-,010
19	,265	-,174	,005	,038
20	,158	-,018	-,004	-,025
21	,300	-,235	,013	-,047
22	,160	-,038	-,013	,026
23	-,093	,003	,042	,021

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Pontuações de componente.

7.6 - MEMÓRIA DE CALCULO DO AJUSTE DO MODELO FATORIAL – TRES FATORES FATORES

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,881
Teste de esfericidade de	Aprox. Qui-quadrado	1985,068
Bartlett	df	253
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extração
1	1,000	,683
2	1,000	,731
3	1,000	,511
4	1,000	,502
5	1,000	,472
6	1,000	,521
7	1,000	,688
8	1,000	,491
9	1,000	,633
10	1,000	,485
11	1,000	,389
12	1,000	,576
13	1,000	,582
14	1,000	,635
15	1,000	,596
16	1,000	,453
17	1,000	,375
18	1,000	,247
19	1,000	,545
20	1,000	,677
21	1,000	,489
22	1,000	,575
23	1,000	,414

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Variância total explicada									
Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	7,801	33,917	33,917	7,801	33,917	33,917	6,043	26,276	26,276
2	2,629	11,431	45,348	2,629	11,431	45,348	3,837	16,684	42,959
3	1,841	8,003	53,351	1,841	8,003	53,351	2,390	10,392	53,351
4	1,470	6,390	59,741						
5	1,186	5,157	64,898						
6	,942	4,098	68,996						
7	,781	3,395	72,391						
8	,734	3,193	75,584						
9	,646	2,808	78,392						
10	,571	2,481	80,873						
11	,539	2,344	83,217						
12	,533	2,316	85,533						
13	,491	2,133	87,667						
14	,440	1,911	89,578						
15	,408	1,774	91,352						
16	,352	1,530	92,883						
17	,332	1,444	94,326						
18	,265	1,153	95,480						
19	,247	1,075	96,555						
20	,244	1,062	97,618						
21	,216	,939	98,557						
22	,187	,812	99,369						
23	,145	,631	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente ^a			
	Componente		
	1	2	3
1	,802	,121	,159
2	,832	,121	,156
3	,705	,101	-,064
4	,686	-,003	-,179
5	-,045	,655	-,202
6	-,115	,638	-,318
7	,008	,716	-,419

8	-,045	,532	-,453
9	,760	,199	,124
10	,585	,252	,283
11	,497	-,336	-,170
12	,705	-,160	-,230
13	-,385	,382	,537
14	-,625	,287	,401
15	-,484	,297	,524
16	-,555	,365	,109
17	,479	,377	-,054
18	-,479	,099	,088
19	,627	,269	,281
20	,802	,058	,174
21	,544	,109	,425
22	,730	,160	,124
23	-,640	,026	-,059

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 3 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente		
	1	2	3
1	,777	-,280	-,013
2	,801	-,298	-,012
3	,590	-,391	,097
4	,489	-,508	,075
5	,090	,177	,658
6	-,026	,127	,710
7	,056	,023	,828
8	-,063	-,054	,696
9	,753	-,246	,073
10	,696	-,014	,033
11	,226	-,546	-,200
12	,430	-,625	-,027
13	,046	,761	,030
14	-,245	,757	,035
15	-,070	,768	-,030
16	-,291	,548	,260
17	,499	-,135	,328
18	-,326	,372	,049
19	,736	-,031	,047
20	,763	-,297	-,075

21	,678	,044	-,163
22	,716	-,247	,041
23	-,550	,326	,074

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Matriz de transformação de componente

Componente	1	2	3
1	,831	-,555	-,032
2	,331	,448	,830
3	,447	,700	-,556

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

22	,566	,561	,485	,490	,526	,377	,280	,422	,287	,575	,669	,520	1,000
----	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

B) Estimativas de Contraste

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	169	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	169	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,690	,712	4

Matriz de correlações entre itens				
	5	6	7	8
5	1,000	,367	,392	,235
6	,367	1,000	,501	,267
7	,392	,501	1,000	,532
8	,235	,267	,532	1,000

C) Estimativas Negativas

Resumo de processamento do caso			
		N	%
Casos	Válido	169	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	169	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,770	,780	6

Matriz de correlações entre itens

	13	14	15	16	18	23
13	1,000	,558	,592	,424	,255	,189
14	,558	1,000	,586	,502	,349	,398
15	,592	,586	1,000	,344	,231	,319
16	,424	,502	,344	1,000	,213	,301
18	,255	,349	,231	,213	1,000	,319
23	,189	,398	,319	,301	,319	1,000

7.8 – TESTE NÃO PARAMÉTRICO MANN-WHITNEY

Estatísticas descritivas

	N	Média	Erro Desvio	Mínimo	Máximo	Percentis		
						25o.	50° (Mediana)	75°
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	169	,0000000	1,00000000	-2,69870	2,09360	-,7154583	,0590830	,7664069
Zscore: Contraste	169	,0000000	1,00000000	-2,14564	2,43716	-,6679151	-,0176855	,5776807
Zscore: insegurança	169	,0000000	1,00000000	-2,38959	2,35568	-,6376741	-,0443384	,5696116
gênero	169	1,41	,494	1	2	1,00	1,00	2,00

Classificações

	gênero	N	Postos de média	Soma de Classificações
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Feminino	99	78,52	7773,00
	Masculino	70	94,17	6592,00
	Total	169		
Zscore: Contraste	Feminino	99	86,35	8549,00
	Masculino	70	83,09	5816,00
	Total	169		
Zscore: insegurança	Feminino	99	88,01	8713,00
	Masculino	70	80,74	5652,00
	Total	169		

Estatísticas de teste^a

	Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Zscore: Contraste	Zscore: insegurança
U de Mann-Whitney	2823,000	3331,000	3167,000
Wilcoxon W	7773,000	5816,000	5652,000
Z	-2,049	-,428	-,951
Significância Sig. (2 extremidades)	,040	,669	,342

a. Variável de Agrupamento: gênero

7.9 – TESTE NÃO PARAMÉTRICO KRUSKAL WALLIS

Instituição

Classificações			
	instituição	N	Postos de média
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Instituição 1	19	105,42
	Instituição 2	49	60,53
	Instituição 3	48	98,19
	Instituição 4	53	88,36
	Total	169	
Zscore: Contraste	Instituição 1	19	108,63
	Instituição 2	49	91,51
	Instituição 3	48	88,06
	Instituição 4	53	67,74
	Total	169	
Zscore: insegurança	Instituição 1	19	96,11
	Instituição 2	49	87,43
	Instituição 3	48	79,67
	Instituição 4	53	83,60
	Total	169	

Estatísticas de teste ^{a,b}			
	Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Zscore: Contraste	Zscore: insegurança
Qui-quadrado	19,300	12,085	1,713
df	3	3	3
Significância Sig.	,000	,007	,634

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: instituição

Idade.**Classificações**

	Classe Idade	N	Postos de média
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	até 20 anos	33	66,18
	de 21 a 25 anos	66	89,05
	de 26 a 30 anos	33	81,94
	de 31 a 35 anos	18	91,28
	de 36 a 40 anos	9	98,56
	acima de 41 anos	10	107,00
	Total	169	
Zscore: Contraste	até 20 anos	33	86,45
	de 21 a 25 anos	66	86,05
	de 26 a 30 anos	33	87,00
	de 31 a 35 anos	18	83,33
	de 36 a 40 anos	9	70,33
	acima de 41 anos	10	82,90
	Total	169	
Zscore: insegurança	até 20 anos	33	87,79
	de 21 a 25 anos	66	79,88
	de 26 a 30 anos	33	92,24
	de 31 a 35 anos	18	88,17
	de 36 a 40 anos	9	80,22
	acima de 41 anos	10	84,30
	Total	169	

Estatísticas de teste^{a,b}

	Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Zscore: Contraste	Zscore: insegurança
Qui-quadrado	8,470	,962	1,716
df	5	5	5
Significância Sig.	,132	,966	,887

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Classe Idade

7.10 - TESTE NÃO PARAMÉTRICO MANN-WHITNEY PARA AS INSTITUIÇÕES.

Instituição 1 X Instituição 2

Classificações				
	instituição	N	Postos de média	Soma de Classificações
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Instituição 1	19	48,16	915,00
	Instituição 2	49	29,20	1431,00
	Total	68		
Zscore: Contraste	Instituição 1	19	39,37	748,00
	Instituição 2	49	32,61	1598,00
	Total	68		
Zscore: insegurança	Instituição 1	19	37,53	713,00
	Instituição 2	49	33,33	1633,00
	Total	68		

Estatísticas de teste ^a			
	Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Zscore: Contraste	Zscore: insegurança
U de Mann-Whitney	206,000	373,000	408,000
Wilcoxon W	1431,000	1598,000	1633,000
Z	-3,547	-1,264	-,786
Significância Sig. (2 extremidades)	,000	,206	,432

a. Variável de Agrupamento: instituição

Instituição 1 X Instituição 3

Classificações				
	instituição	N	Postos de média	Soma de Classificações
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Instituição 1	19	35,74	679,00
	Instituição 3	48	33,31	1599,00
	Total	67		
Zscore: Contraste	Instituição 1	19	40,68	773,00

	Instituição 3	48	31,35	1505,00
	Total	67		
Zscore: insegurança	Instituição 1	19	38,32	728,00
	Instituição 3	48	32,29	1550,00
	Total	67		

Estatísticas de teste^a

	Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Zscore: Contraste	Zscore: insegurança
U de Mann-Whitney	423,000	329,000	374,000
Wilcoxon W	1599,000	1505,000	1550,000
Z	-,459	-1,767	-1,141
Significância Sig. (2 extremidades)	,646	,077	,254

a. Variável de Agrupamento: instituição

Instituição 1 x Instituição 4

Classificações

	instituição	N	Postos de média	Soma de Classificações
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Instituição 1	19	41,53	789,00
	Instituição 4	53	34,70	1839,00
	Total	72		
Zscore: Contraste	Instituição 1	19	48,58	923,00
	Instituição 4	53	32,17	1705,00
	Total	72		
Zscore: insegurança	Instituição 1	19	40,26	765,00
	Instituição 4	53	35,15	1863,00
	Total	72		

Estatísticas de teste^a

	Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Zscore: Contraste	Zscore: insegurança
U de Mann-Whitney	408,000	274,000	432,000
Wilcoxon W	1839,000	1705,000	1863,000
Z	-1,220	-2,932	-,914
Significância Sig. (2 extremidades)	,222	,003	,361

a. Variável de Agrupamento: instituição

Instituição 2 x Instituição 3

Classificações

	instituição	N	Postos de média	Soma de Classificações
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Instituição 2	49	38,24	1874,00
	Instituição 3	48	59,98	2879,00
	Total	97		
Zscore: Contraste	Instituição 2	49	49,94	2447,00
	Instituição 3	48	48,04	2306,00
	Total	97		
Zscore: insegurança	Instituição 2	49	51,27	2512,00
	Instituição 3	48	46,69	2241,00
	Total	97		

Estatísticas de teste^a

	Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Zscore: Contraste	Zscore: insegurança
U de Mann-Whitney	649,000	1130,000	1065,000
Wilcoxon W	1874,000	2306,000	2241,000
Z	-3,803	-,332	-,801

Significância Sig. (2 extremidades)	,000	,740	,423
-------------------------------------	------	------	------

a. Variável de Agrupamento: instituição

Instituição 2 x Instituição 4

Classificações				
	instituição	N	Postos de média	Soma de Classificações
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Instituição 2	49	43,08	2111,00
	Instituição 4	53	59,28	3142,00
	Total	102		
Zscore: Contraste	Instituição 2	49	58,96	2889,00
	Instituição 4	53	44,60	2364,00
	Total	102		
Zscore: insegurança	Instituição 2	49	52,84	2589,00
	Instituição 4	53	50,26	2664,00
	Total	102		

Estatísticas de teste ^a			
	Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Zscore: Contraste	Zscore: insegurança
U de Mann-Whitney	886,000	933,000	1233,000
Wilcoxon W	2111,000	2364,000	2664,000
Z	-2,763	-2,448	-,439
Significância Sig. (2 extremidades)	,006	,014	,661

a. Variável de Agrupamento: instituição

Instituição 3 x Instituição 4

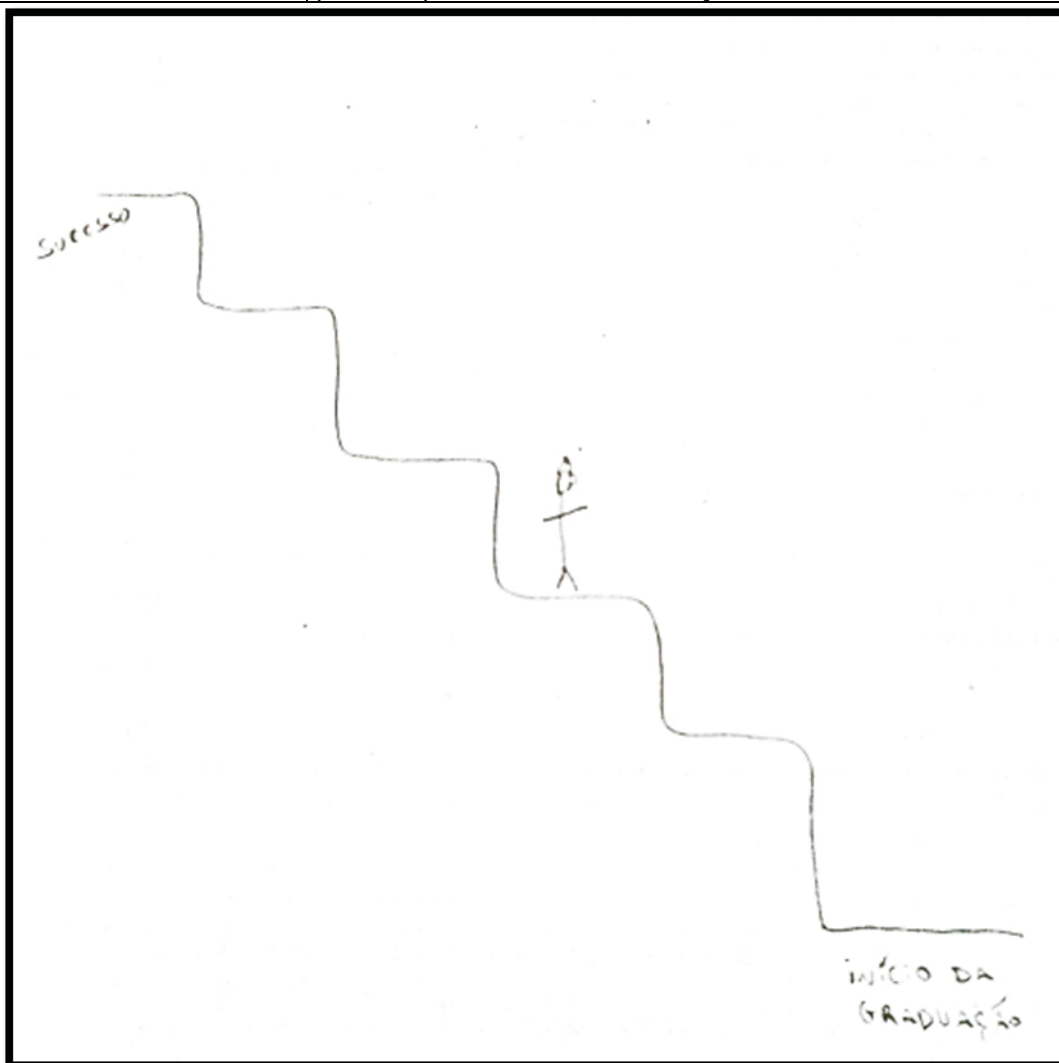
Classificações				
	instituição	N	Postos de média	Soma de Classificações
Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Instituição 3	48	53,90	2587,00
	Instituição 4	53	48,38	2564,00
	Total	101		
Zscore: Contraste	Instituição 3	48	57,67	2768,00
	Instituição 4	53	44,96	2383,00
	Total	101		
Zscore: insegurança	Instituição 3	48	49,69	2385,00
	Instituição 4	53	52,19	2766,00
	Total	101		

Estatísticas de teste ^a			
	Zscore: Agradabilidade + Pertencimento	Zscore: Contraste	Zscore: insegurança
U de Mann-Whitney	1133,000	952,000	1209,000
Wilcoxon W	2564,000	2383,000	2385,000
Z	-,945	-2,176	-,428
Significância Sig. (2 extremidades)	,345	,030	,668

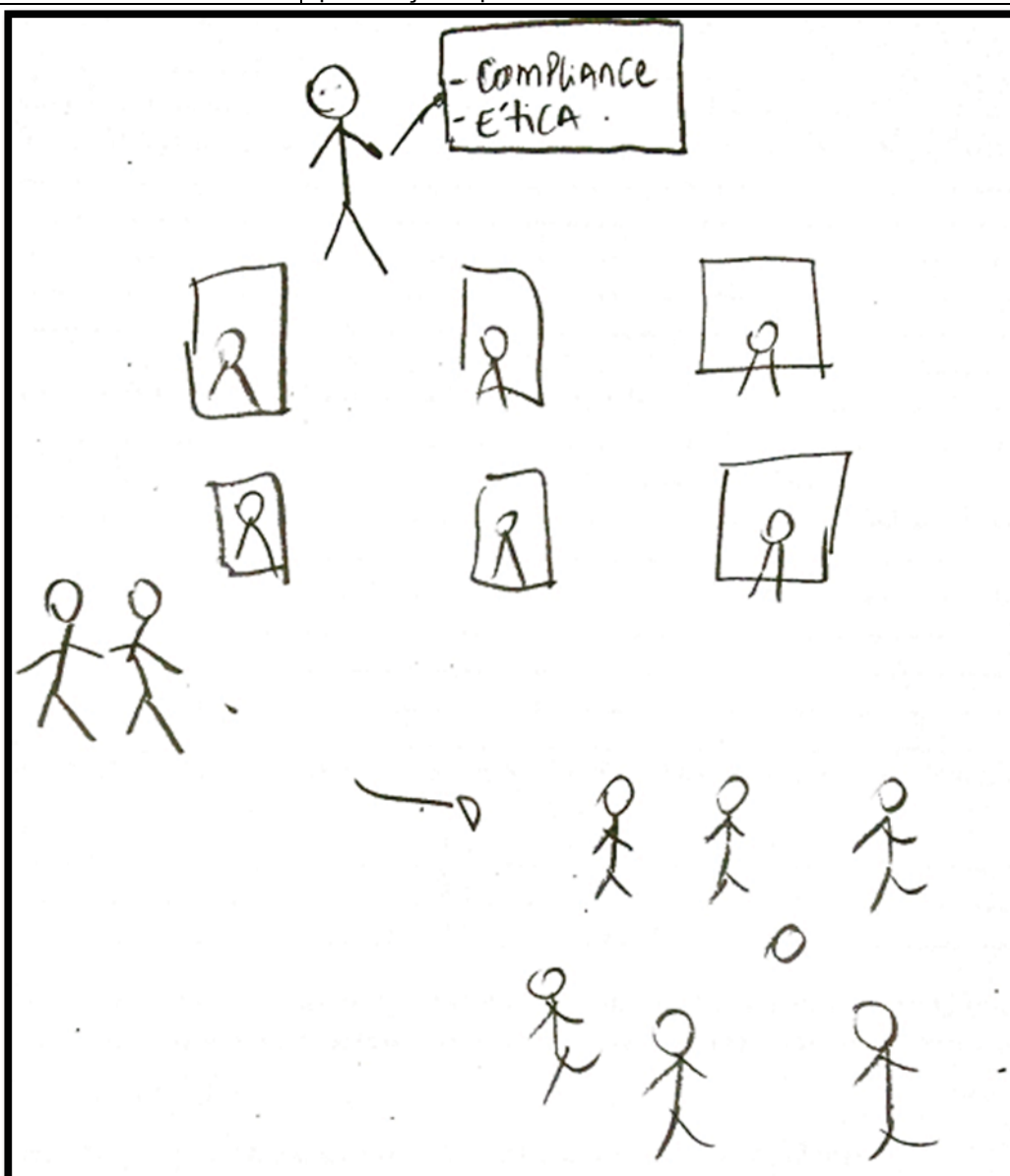
a. Variável de Agrupamento: instituição

7.11 – MAPAS AFETIVOS PARA ESTIMAS POSITIVAS

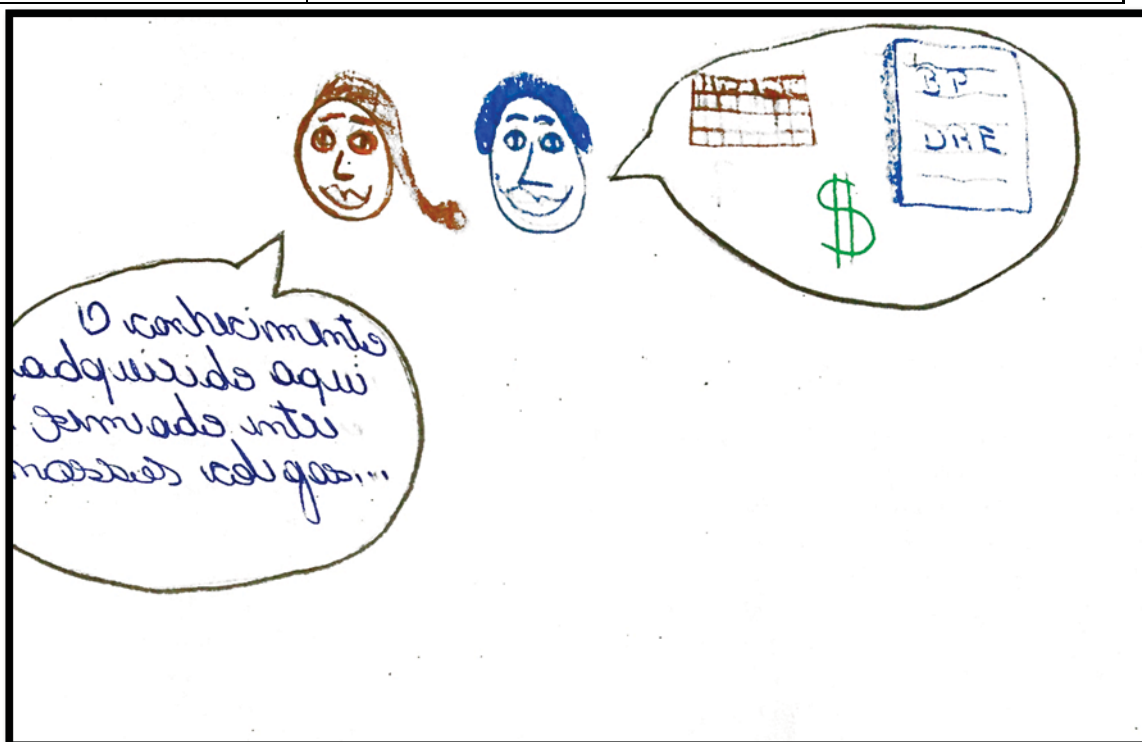
Identificação	Nº	121
	Gênero	Masculino
	Idade	23
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Estar cursando ciências contábeis é uma evolução na busca pelo sucesso profissional
Qualidade		Crescimento e sucesso profissional
Sentimento		Busca, evolução profissional, superação, determinação, Acreditar
Metáfora		Uma escada demonstrando a evolução do aluno em sua formação profissional
Sentido		O aluno durante o curso de ciências contábeis demonstra sua possibilidade de crescimento e sucesso profissional e evolução pessoal, possibilitando a confiança em um futuro melhor.



Identificação	Nº	96
	Gênero	Masculino
	Idade	25
	Instituição	3
	Período	7º período
Estrutura		Cognitivo
Significado		Uma sala de aula tradicional
Qualidade		Preparação profissional
Sentimento		Foco, força, fé, determinação, confiança, segurança
Metáfora		Em momentos como uma biblioteca, como silêncio e estudos, e em outros momentos como um zoológico com muito barulho e bagunça durante as aulas
Sentido		Uma sala onde o professor é o centro das atenções, e com sua qualificação repassa os conhecimentos e desafios



Identificação	Nº	1
	Gênero	Feminino
	Idade	31
	Instituição	1
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Compartilhamento dos conhecimentos
Qualidade		Bons relacionamentos acadêmicos e profissionais
Sentimento		Relacionamento, aprendizagem, interesse, prazer. Desafio, amizade
Metáfora		Um relacionamento familiar, onde um dias os alunos se amam, outros nem tanto, mas sempre como uma família.
Sentido		A aluna descreve a possibilidade de desenvolver relacionamentos acadêmicos e profissionais, permitindo o desenvolvimento dos conhecimentos contábeis.



Identificação	Nº	128
	Gênero	Feminino
	Idade	21
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Um sonho com os desafios profissionais e o sucesso pessoal
Qualidade		Sucesso profissional, superando os desafios da ciência contábil
Sentimento		Satisfação, certeza, coragem, persistência, inovação, aprendizagem
Metáfora		Leitura de um livro, possibilitando novas coisas.
Sentido		O aluno tem a perspectiva de preparação profissional, possibilitando superar os desafios da profissão através dos conhecimentos repassados pelos professores



Identificação	Nº	139
	Gênero	Feminino
	Idade	19
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		O aluno entra em sala cego e continua cego ao sair de sala, pois contábeis esta sempre em atualização, e o que se aprende hoje pode mudar no dia de amanhã.
Qualidade		A curiosidade com responsabilidade, para estar atualizado.
Sentimento		Curiosidade, responsabilidade, admiração, duvida, paixão, controle
Metáfora		Uma família, pois em sala existem grupos, uns mais próximos, outros mais distantes, mas sempre com a ajuda mutua entre os alunos.
Sentido		Um ambiente que permite a coletividade e amizade, possibilitando o conhecimento que as constantes mudanças exigem dos alunos e profissionais



Identificação	Nº	115
	Gênero	Masculino
	Idade	34
	Instituição	3
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Sucesso na carreira com os conhecimentos adquiridos
Qualidade		Sucesso profissional
Sentimento		Determinação, sucesso, otimismo, desafios, alegria
Metáfora		O ambiente de ciências contábeis se parece com o ensino médio, pois muitos alunos não entendem que o ensino superior é algo sério
Sentido		O aluno sente que o curso de Ciências Contábeis é um ambiente para possibilitar o desenvolvimento e a possibilidade de conquistar o sucesso profissional



Identificação	Nº	113
	Gênero	Masculino
	Idade	21
	Instituição	3
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		A expressão a através do balanço patrimonial de que como aluno, tem o direito de adquirir os conhecimentos fornecidos pelo curso, porém acabam tendo o dever de se dedicar para conseguir este conhecimento.
Qualidade		O esforço de sua dedicação é recompensado com o conhecimento
Sentimento		Dedicação, paciência, futuro, conhecimento, aprendizado, experiências
Metáfora		Compara ao cinema, onde em período de provas vive momentos de terror
Sentido		O aluno buscou traduzir que no ambiente de ciências contábeis ele deve de dedicar, inclusive para vencer seus momentos de temores gerados pelas provas, para assim conseguir buscar o aprendizado e conhecimento.

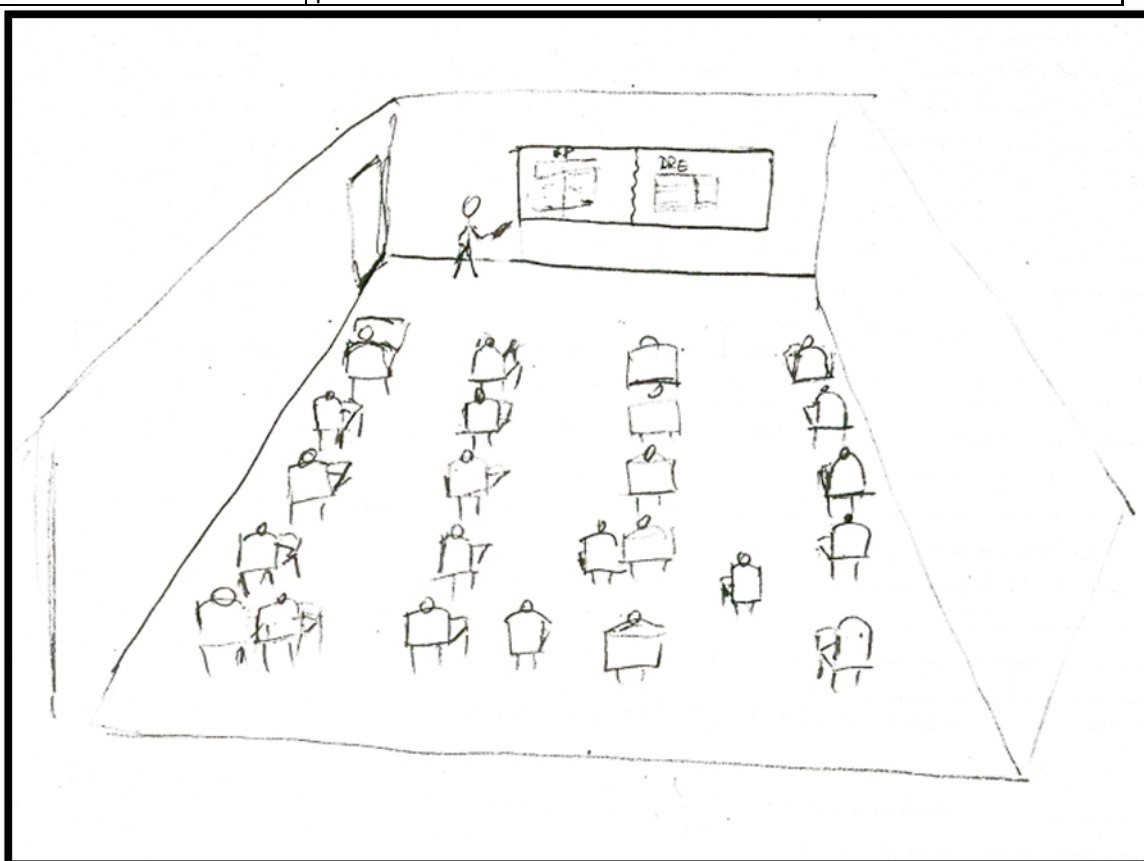
A handwritten table titled "BALANÇO ACADÊMICO" is shown. It is divided into two main columns: "ATIVO" on the left and "PASSIVO" on the right. Under "ATIVO", the word "CONHECIMENTO" is written. Under "PASSIVO", the word "DEDICAÇÃO" is written. The table is drawn with simple lines and appears to be a student's personal record.

ATIVO	PASSIVO
CONHECIMENTO	DEDICAÇÃO

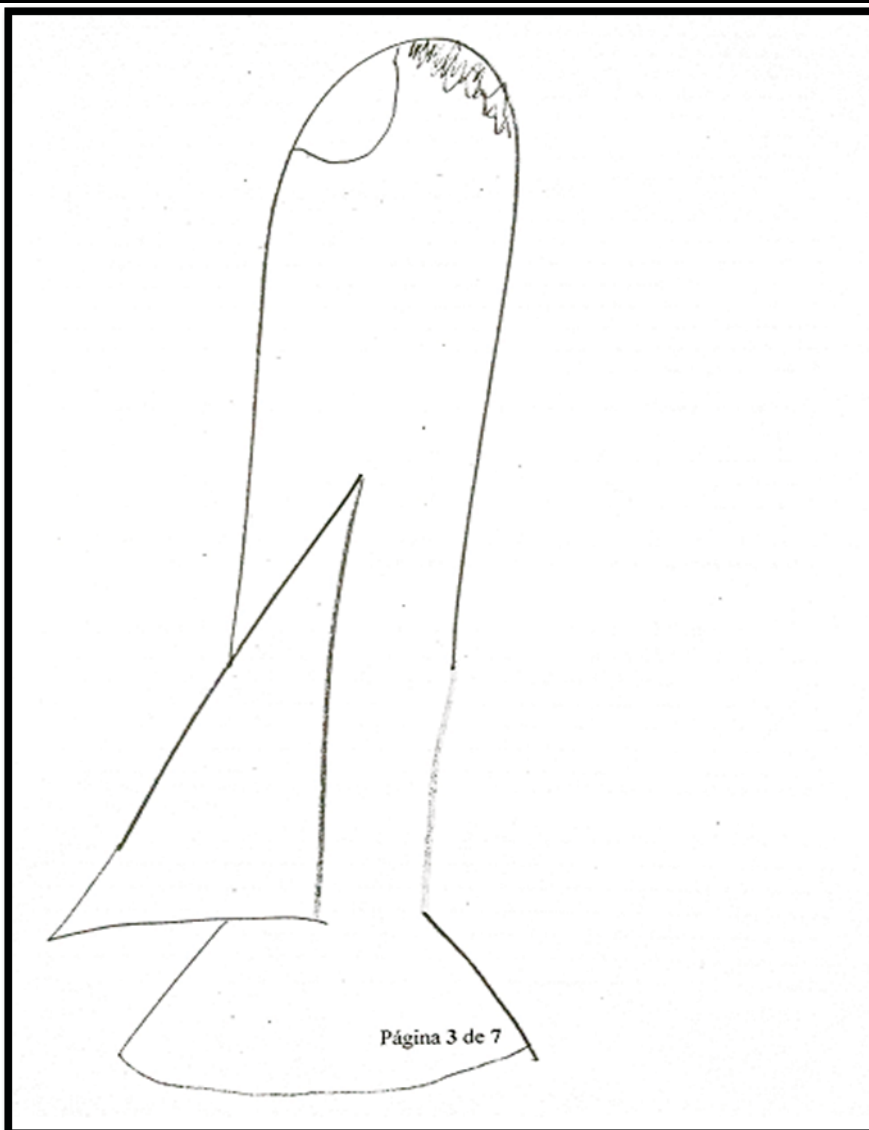
Identificação	Nº	86
	Gênero	Feminino
	Idade	20
	Instituição	3
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		A representação da vida acadêmica, baseada em estresse, sobrecarga e paciência
Qualidade		Os atributos necessários para sua vida acadêmica
Sentimento		Orgulho, peso, desânimo, fadiga, sono, ansiedade
Metáfora		Representa uma fila de espera, pois há necessidade de esperar muito tempo
Sentido		A aluna considera o ambiente e o curso bom, sentindo orgulho de estar cursando, mas para conseguir isto, tem que ter muito orgulho, paciência e tempo



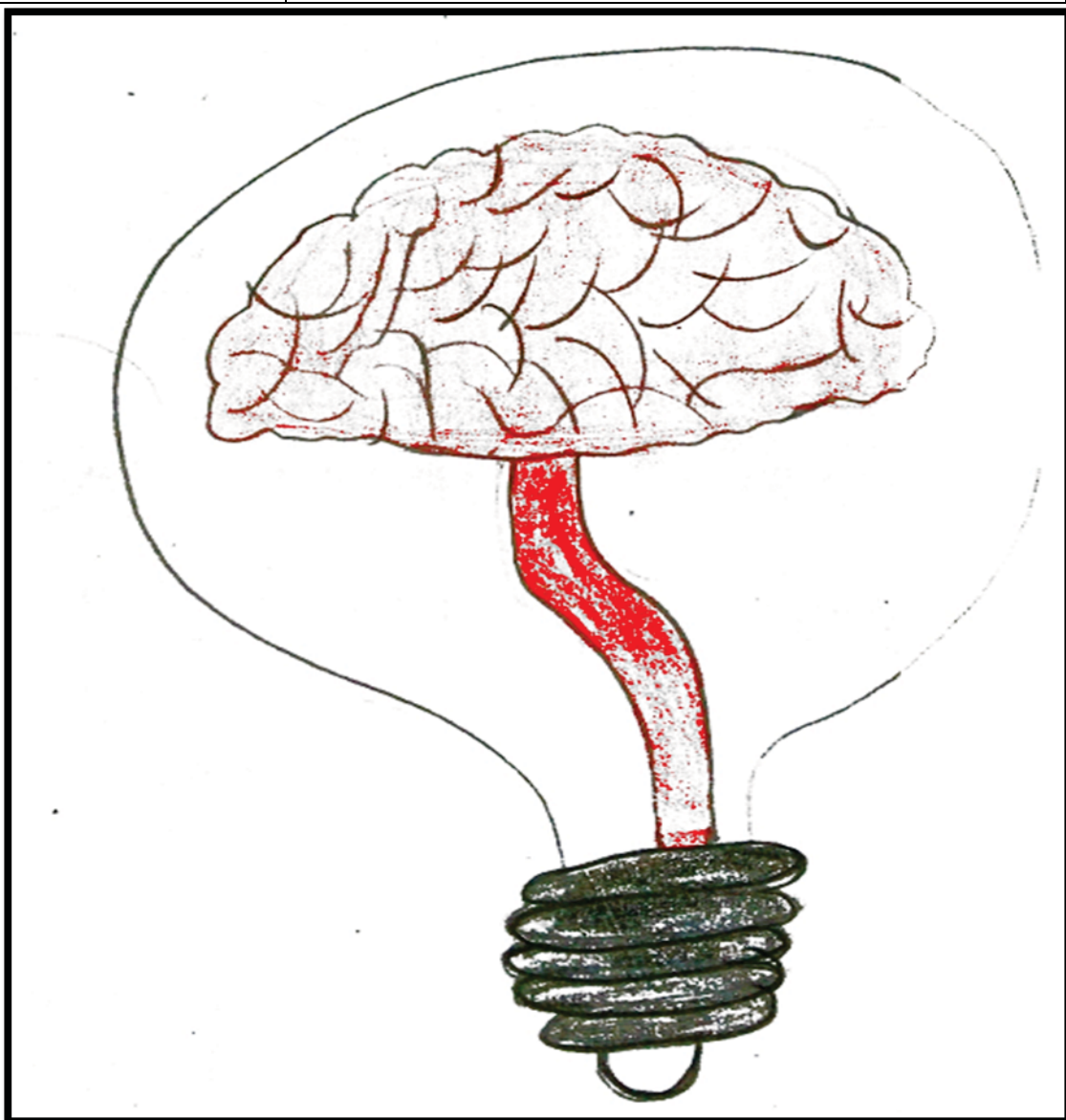
Identificação	Nº	135
	Gênero	Masculino
	Idade	43
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura	Cognitiva	
Significado	A sala de aula, sendo o principal ambiente de uma universidade, pois lá se busca conhecimento, onde o professor busca os alunos e auxilia-los	
Qualidade	Transmissão de conhecimentos em sala de aula	
Sentimento	Ordem, técnico, conhecimento, amizade, Novo, Profissão	
Metáfora	O aluno compara a sala de aula a um teatro, onde as aulas são consideradas como a apresentação de uma peça	
Sentido	O aluno entende que a figura central no ambiente acadêmico é o professor, onde grande parte do conhecimento transmitido é feita por ele.	



Identificação	Nº	163
	Gênero	Masculino
	Idade	34
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Expressa a possibilidade de uma exploração espacial, onde cada dia é possível fazer novas explorações e descobertas, permitindo assim, o aprendizado contínuo
Qualidade		A possibilidade de explorar novos conhecimentos
Sentimento		Excitação, vontade, perseverança, humildade, clareza, aprendizado
Metáfora		Uma polis grega, sem a existência de segregação de castas
Sentido		O aluno expressa o ambiente de ciências contábeis como um local que possibilita novos desafios, aprendizados e conquistas, onde é possível verificar a existência de igualdade entre os alunos e auxílio dos professores nesta exploração

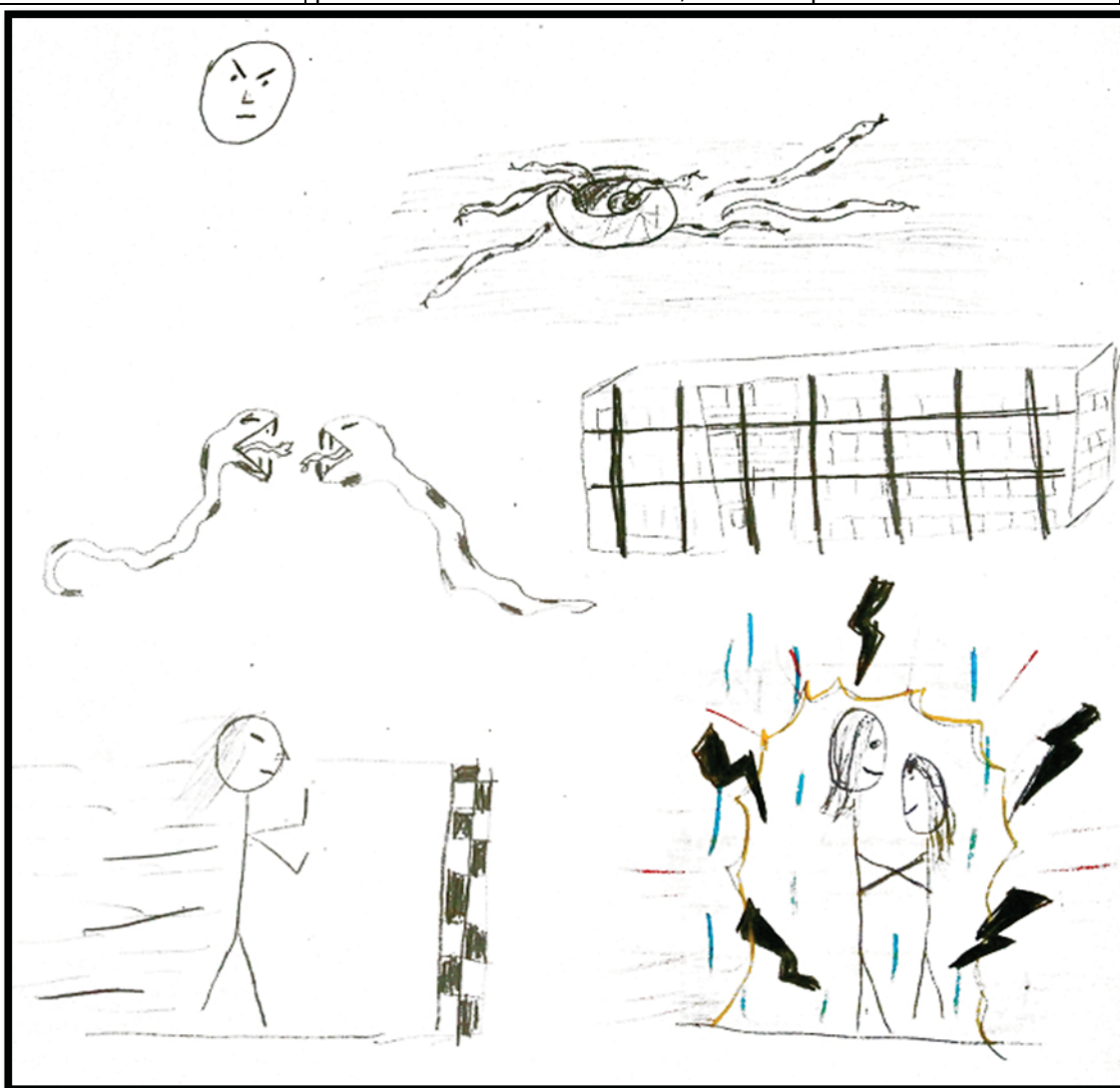


Identificação	Nº	15
	Gênero	Feminino
	Idade	27
	Instituição	1
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Como os outros veem o aluno de contabilidade, pensando que é o gênio das contas
Qualidade		A visão de como os outros vê o contador
Sentimento		Inteligência, respeito, autoridade, confiabilidade, transparência, liderança
Metáfora		Como um computador, devido as inúmeras informações disponíveis
Sentido		O aluno valoriza as várias possibilidades de atuação profissional, e como o aluno é visto na sociedade.

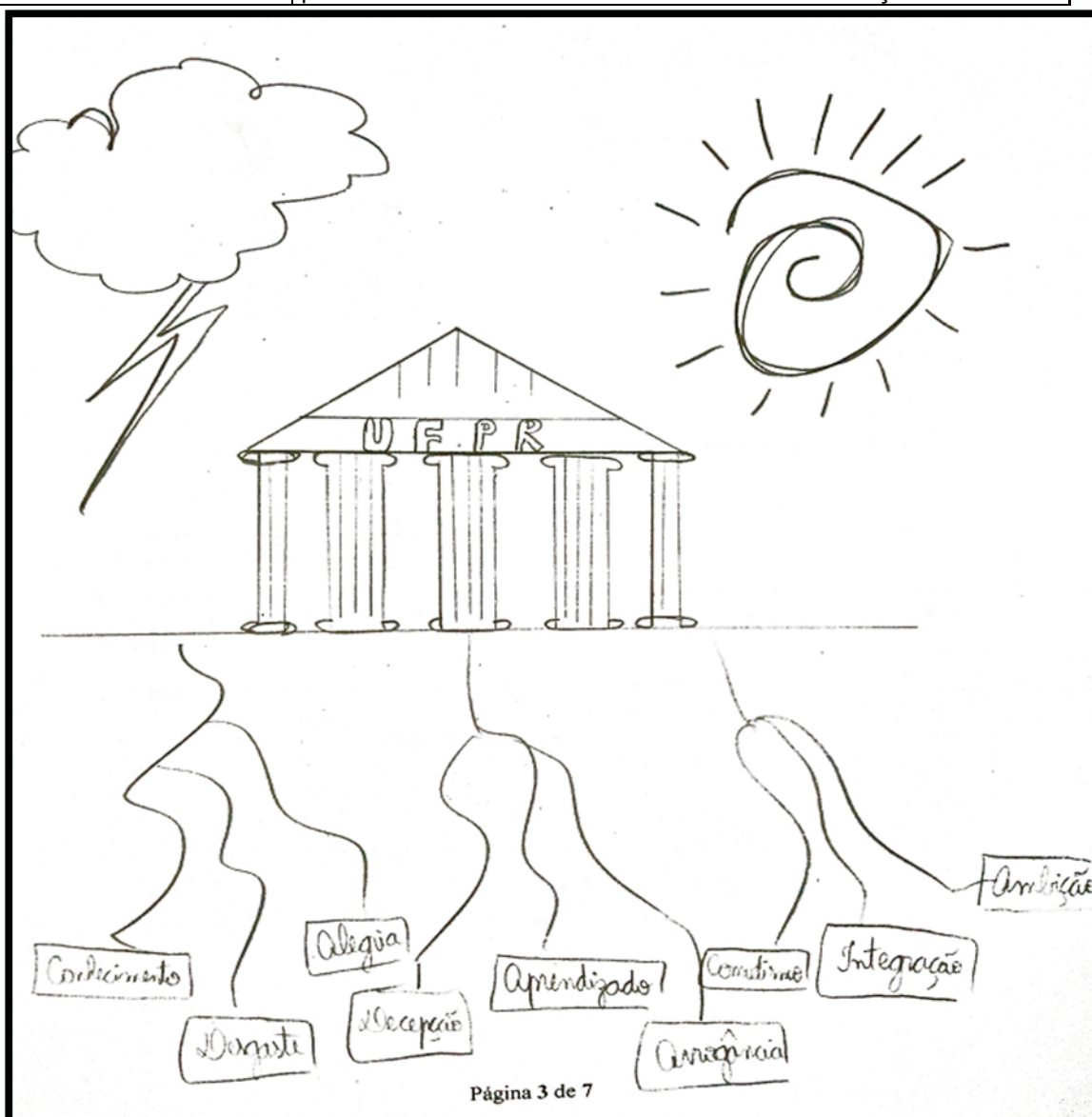


7.12 – MAPAS AFETIVOS PARA ESTIMAS DE CONTRASTE

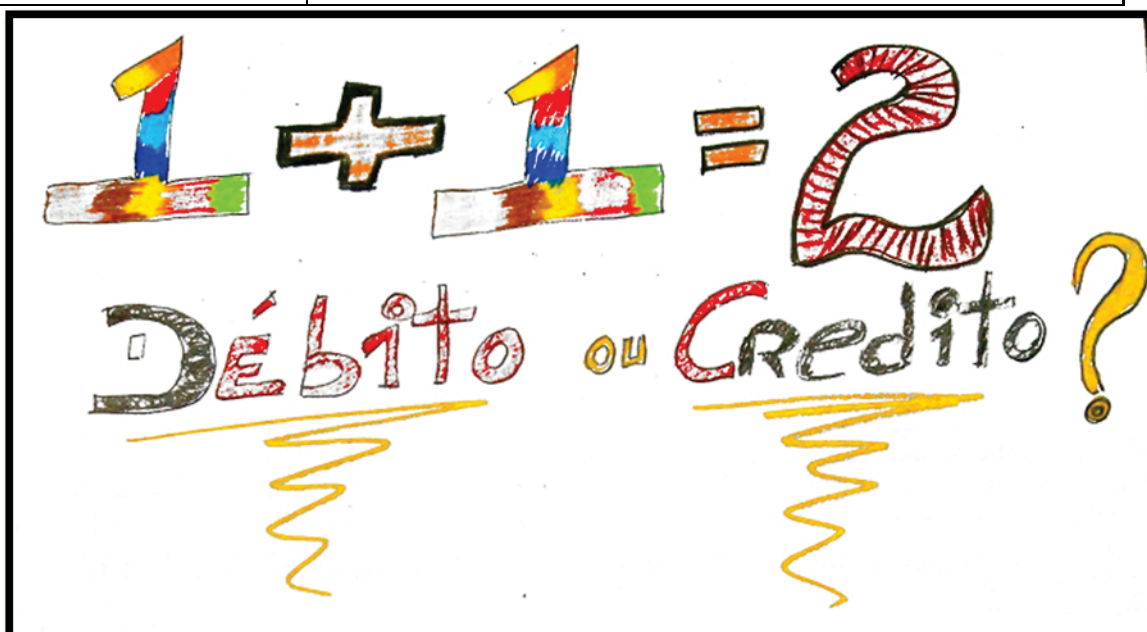
Identificação	Nº	66
	Gênero	Feminino
	Idade	20
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Significa os vários sentimentos vivenciados durante o curso de ciências contábeis, onde ao longo do curso passou por períodos de raiva, aprisionamento, mas com momentos positivos, como uma amizade especial.
Qualidade		Um curso legal, mas que proporcionou vários momentos ruins
Sentimento		Raiva, corrida, cobras, desespero, amor, ódio
Metáfora		O ambiente se assemelha a uma cadeia
Sentido		A aluna gosta do curso de contabilidade, admitindo que as matérias são interessantes, mas o relacionamento com os professores e os alunos é ruim, sem o empenho durante as aulas.



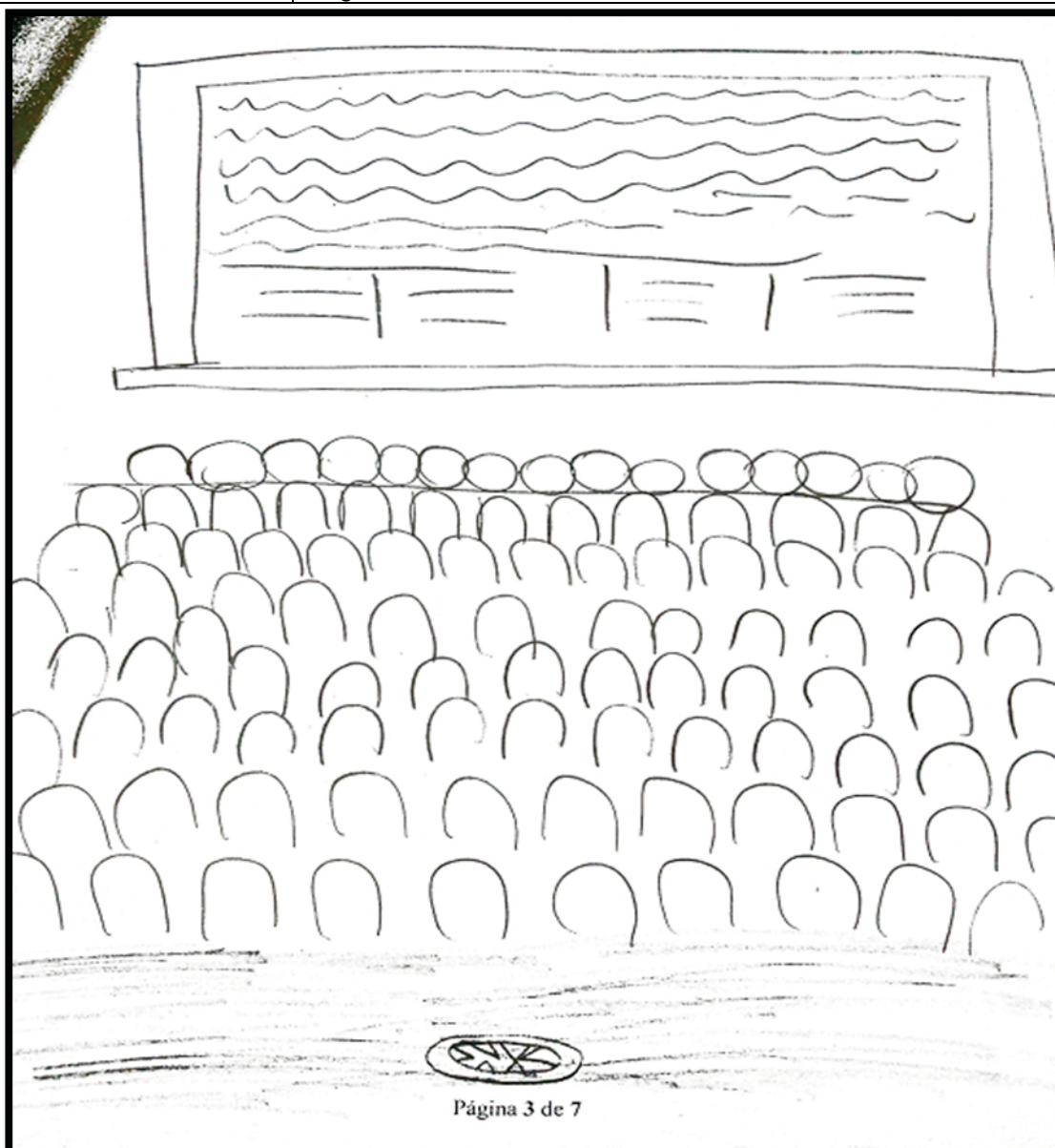
Identificação	Nº	60
	Gênero	Masculino
	Idade	23
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		A ilustração de sentimentos bons e ruins, sendo o ambiente do curso de ciências contábeis dicotômico, gerando as oportunidades e ao mesmo tempo desânimo
Qualidade		Mistura de êxtase e desilusão
Sentimento		Alegria, tristeza, decepção cansaço, nostalgia e cumplicidade
Metáfora		Um time de futebol, onde o técnico apresenta um esquema tático de jogo ultrapassado
Sentido		O aluno gosta do curso, onde acredita que é possível ter novas oportunidades, mas que pode ser mais bem aproveitado, se os professores e coordenadores melhorarem sua atuação.



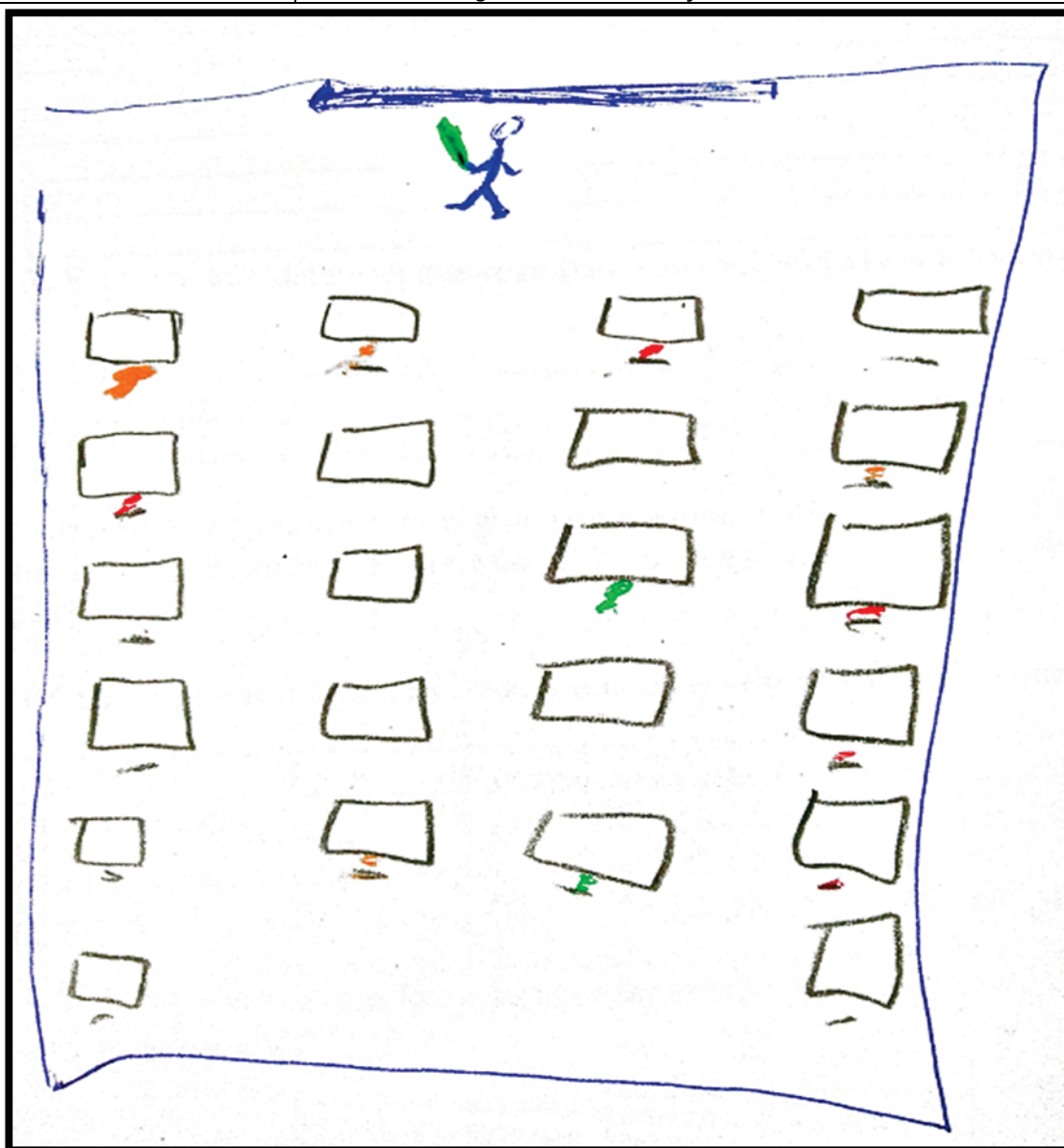
Identificação	Nº	3
	Gênero	Feminino
	Idade	49
	Instituição	1
	Período	7º período
Estrutura		Metafórica
Significado		A aplicação do curso através dos números, com emprego de técnica e conhecimento para chegar a estes números
Qualidade		Formação do profissional contábil
Sentimento		Formação, conhecimento, aprimoramento, ética, amor, dedicação
Metáfora		Um grupo de adolescentes descomprometidos, gerando um ambiente sem amizade, companheirismo e amadurecimento
Sentido		A aluna demonstra gostar do curso de contabilidade, suas técnicas e os conhecimentos gerados, mas sente uma falta de coleguismo e companheirismo entre os demais alunos, que são mais novos.



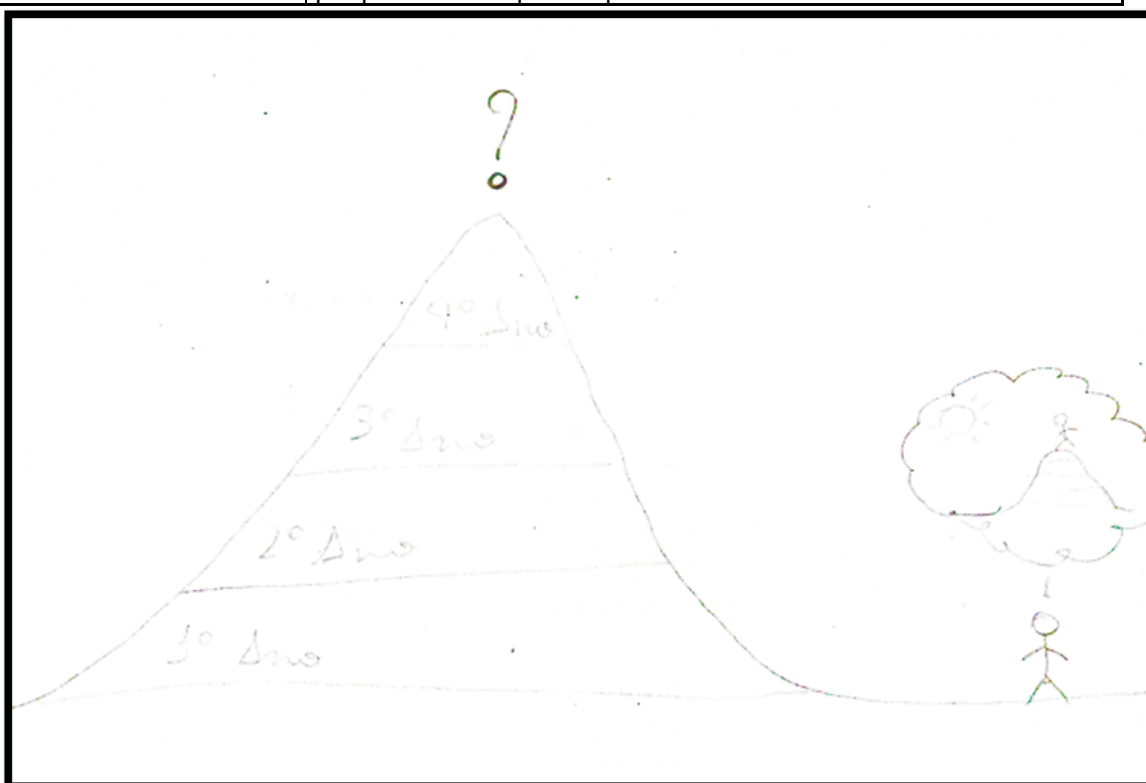
Identificação	Nº	87
	Gênero	Feminino
	Idade	27
	Instituição	3
	Período	7º período
Estrutura	Cognitivo	
Significado	Uma sala de aula com um número muito grande de alunos	
Qualidade	Representa a dificuldade de uma sala de aula cheia	
Sentimento	Medo, ansiedade, insignificância, inquietação, dificuldade, abandono	
Metáfora	Faz comparação a uma fábrica hostil à linha de produção	
Sentido	A aluna enxerga um ambiente carregado de teoria, e que poderia ser mais bem aproveitado, mas com a quantidade muito grande de alunos, dificulta que o professor de atenção para casos específicos, o que a deixa insegura e com sentimento de insignificância.	



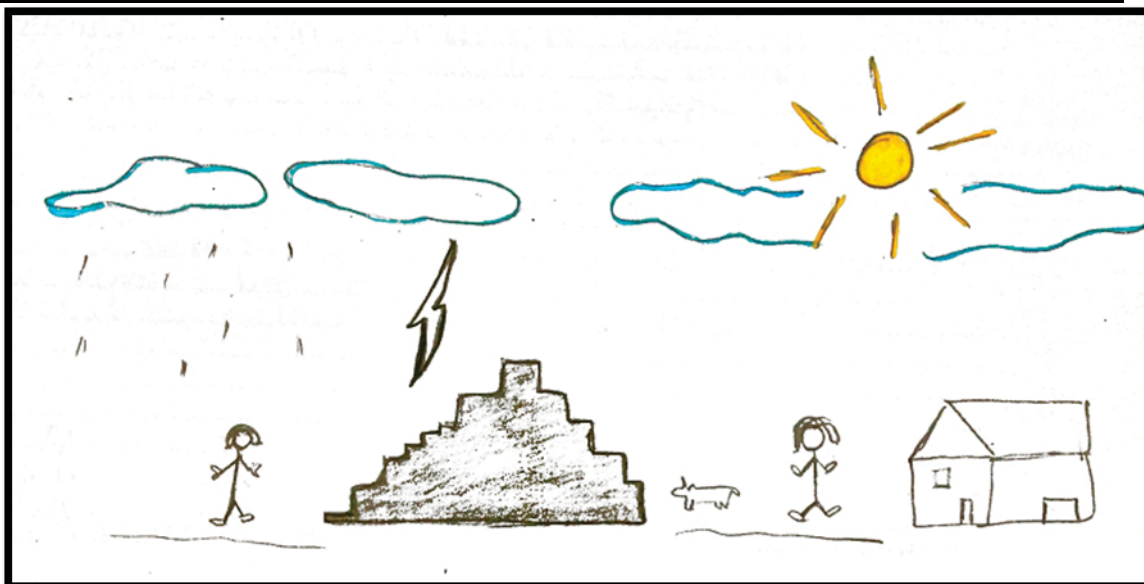
Identificação	Nº	98
	Gênero	Masculino
	Idade	24
	Instituição	3
	Período	7º período
Estrutura		Cognitivo
Significado		A sala de aula, com o professor explicando a matéria aos alunos concentrados
Qualidade		Transmissão de conhecimentos pelo professor
Sentimento		Concentração, alegria, acolhimento,
Metáfora		Ao seu ambiente de trabalho, devido a dedicação que é obrigado a ter
Sentido		O aluno demonstra gostar do ambiente acadêmico em que vive, e seus desafios profissionais que serão proporcionados, mas com momentos obrigatórios de dedicação



Identificação	Nº	55
	Gênero	Masculino
	Idade	25
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		O curso é representado como uma montanha a ser escalada um pouco a cada dia, possibilitando o topo (formação). Mas existem professores que se parecem como avalanches, que fazer você cair, até mesmo fazendo desanimar e perder o fôlego na escalada.
Qualidade		Representa os desafios da formação acadêmica.
Sentimento		Luta, conquista, vitória, desmotivador, desapontado, decepcionado.
Metáfora		Um balde cheio de caranguejos, onde todos fazem o que bem entender, sem se preocupar com o próximo
Sentido		O aluno gosta do curso, chegando a considerar ótimo e o percebe como uma escalada desafiadora, onde se busca o sucesso da chegada ao culme, sendo a formatura, mas sente-se desmotivado por professores que "dependem do medo" dos alunos



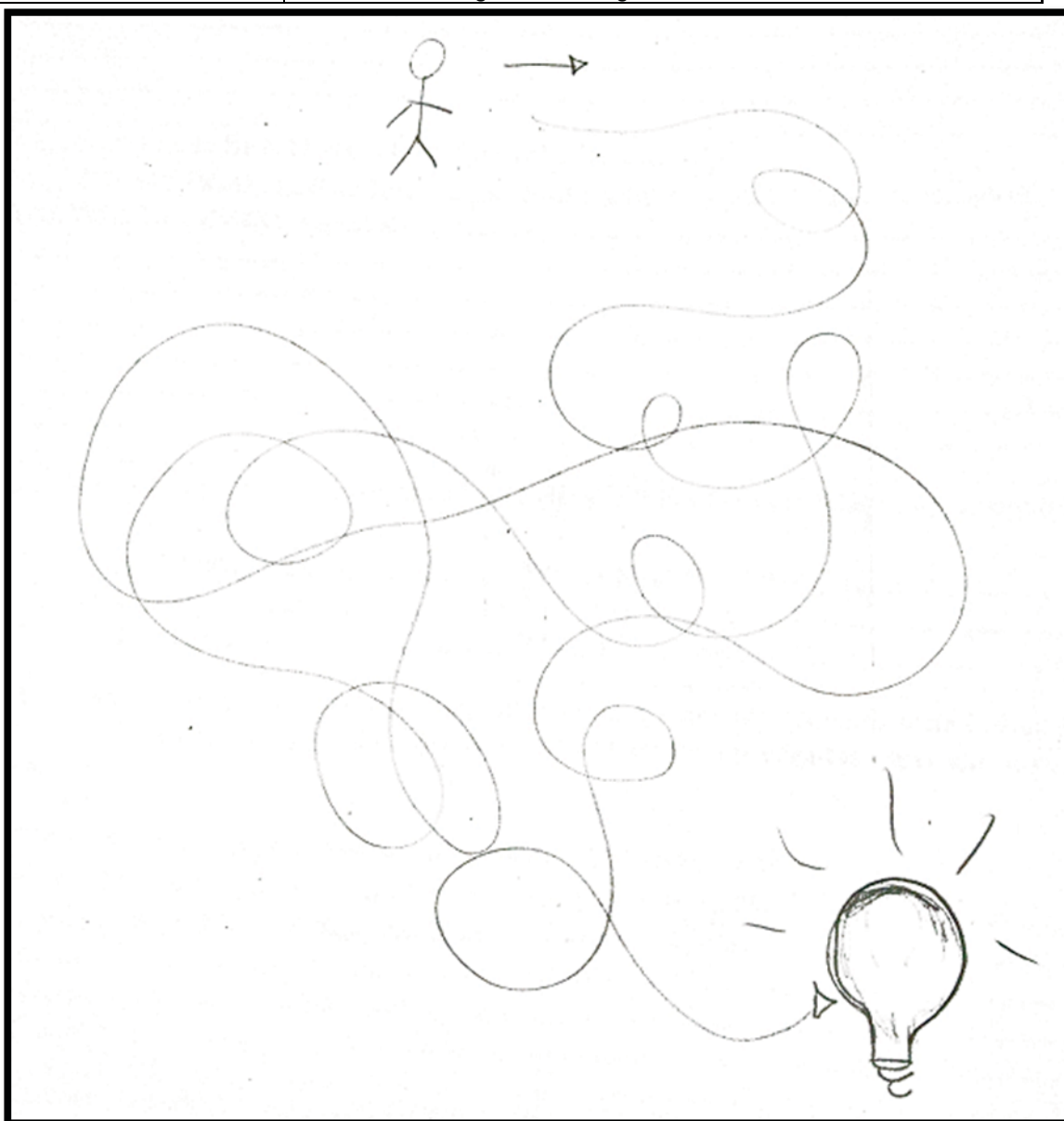
Identificação	Nº	62
	Gênero	Feminino
	Idade	23
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Representa o ciclo diário de sua vida, conciliando o tempo entre sua vida pessoal, profissional e acadêmica, e neste ciclo a escada representa a sua vida acadêmica, onde se busca o ultimo degrau como finalização do curso
Qualidade		Conciliação do tempo entre suas obrigações
Sentimento		Ansiedade, curiosidade, cansaço, medo, desespero, felicidade
Metáfora		Ambiente empresarial, onde a remuneração do esforço e o conhecimento
Sentido		O aluno Se sente pressionado com a carga de trabalho para o aprendizado é grande, dificultando a conciliação com a vida profissional e acadêmica.



Identificação	Nº	131
	Gênero	Feminino
	Idade	20
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Os olhos do representa a fascinação do conteúdo, mas o quadro negro desorganizado, representa a maneira que a maioria do conteúdo é repassado aos alunos, onde ocorre de forma desorganizada, sem didática e uma sequência logica. O boneco representa o cansaço e o desânimo, representando a sobrecarga que os alunos sofrem durante o curso
Qualidade		Desorganização didática e a estafa acadêmica
Sentimento		Desanimo, exaustão, confusão, fascínio, conquista, perseverança
Metáfora		Um homem solto na selva, que necessita “ se virar” para sobreviver no ambiente hostil
Sentido		O aluno Considera os conteúdos do curso fascinante, mas os professores acabam adotando práticas didáticas que não facilitam o aprendizado, deixando o aluno cansado e desanimado



Identificação	Nº	102
	Gênero	Feminino
	Idade	27
	Instituição	3
	Período	7º período
Estrutura		Metafórica
Significado		Representa o longo e confuso caminho do aprendizado, onde até a formatura se aprende algo
Qualidade		O percurso de aprendizado durante o curso
Sentimento		Apreensão, medo, cansaço, recompensa, coragem, motivação
Metáfora		Compara a um zoológico
Sentido		O aluno gosta do curso, mas considera cansativo e confuso, sendo muito desgastante chegar ao seu final

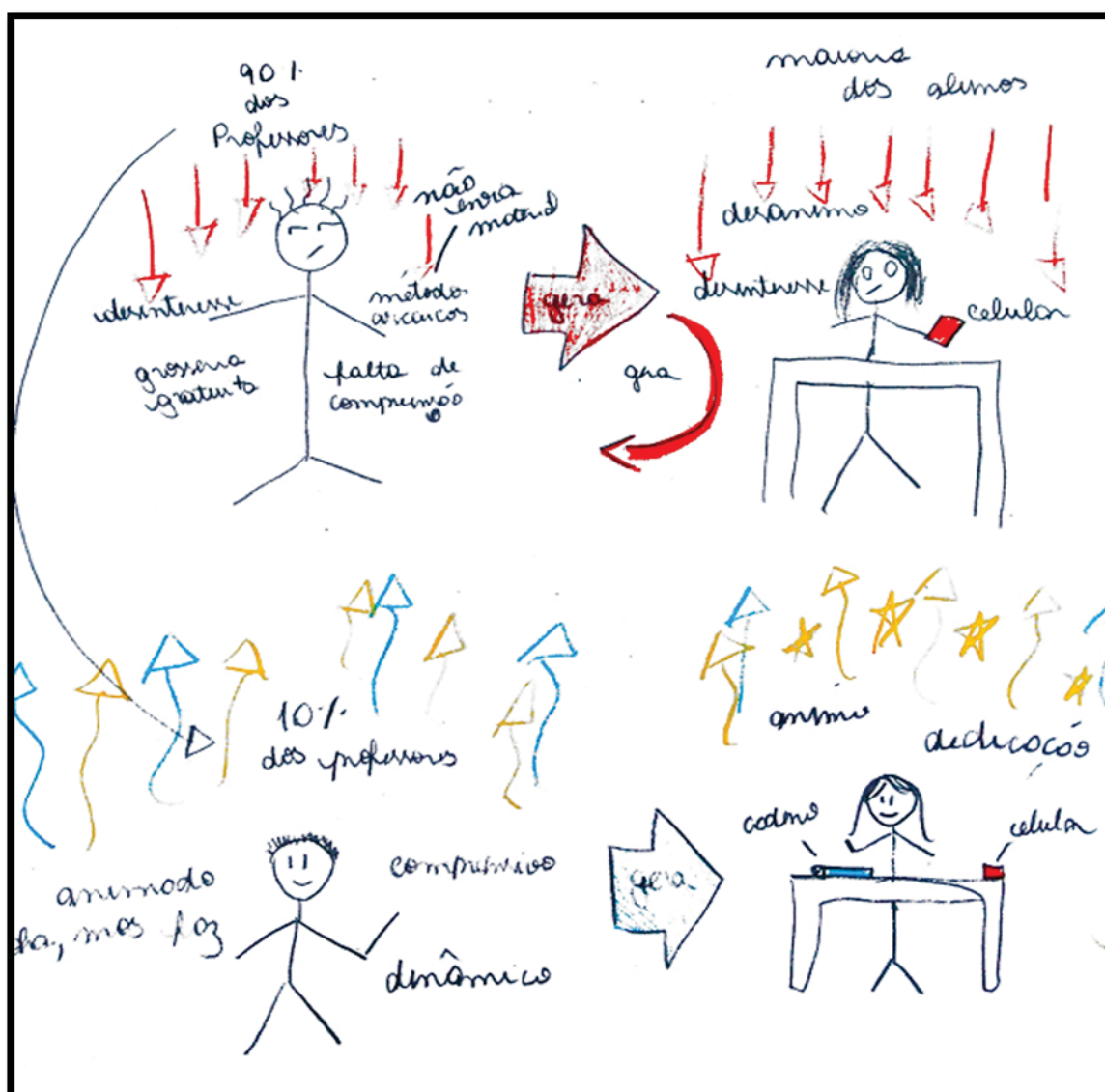


Identificação	Nº	10
	Gênero	Masculino
	Idade	31
	Instituição	1
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Representa o conhecimento que entra na cabeça, garantindo um futuro melhor
Qualidade		A possibilidade de um futuro melhor
Sentimento		Esperança, conhecimento, alegria, tristeza, orgulho, amor
Metáfora		Um ambiente de trabalho, onde existem grupos, cada um faz sua parte, as vezes se auxiliam e as vezes se comportam como concorrentes
Sentido		O aluno tem a perspectiva de um futuro melhor com o curso, mas fatos que ocorreram durante o curso o deixaram triste,

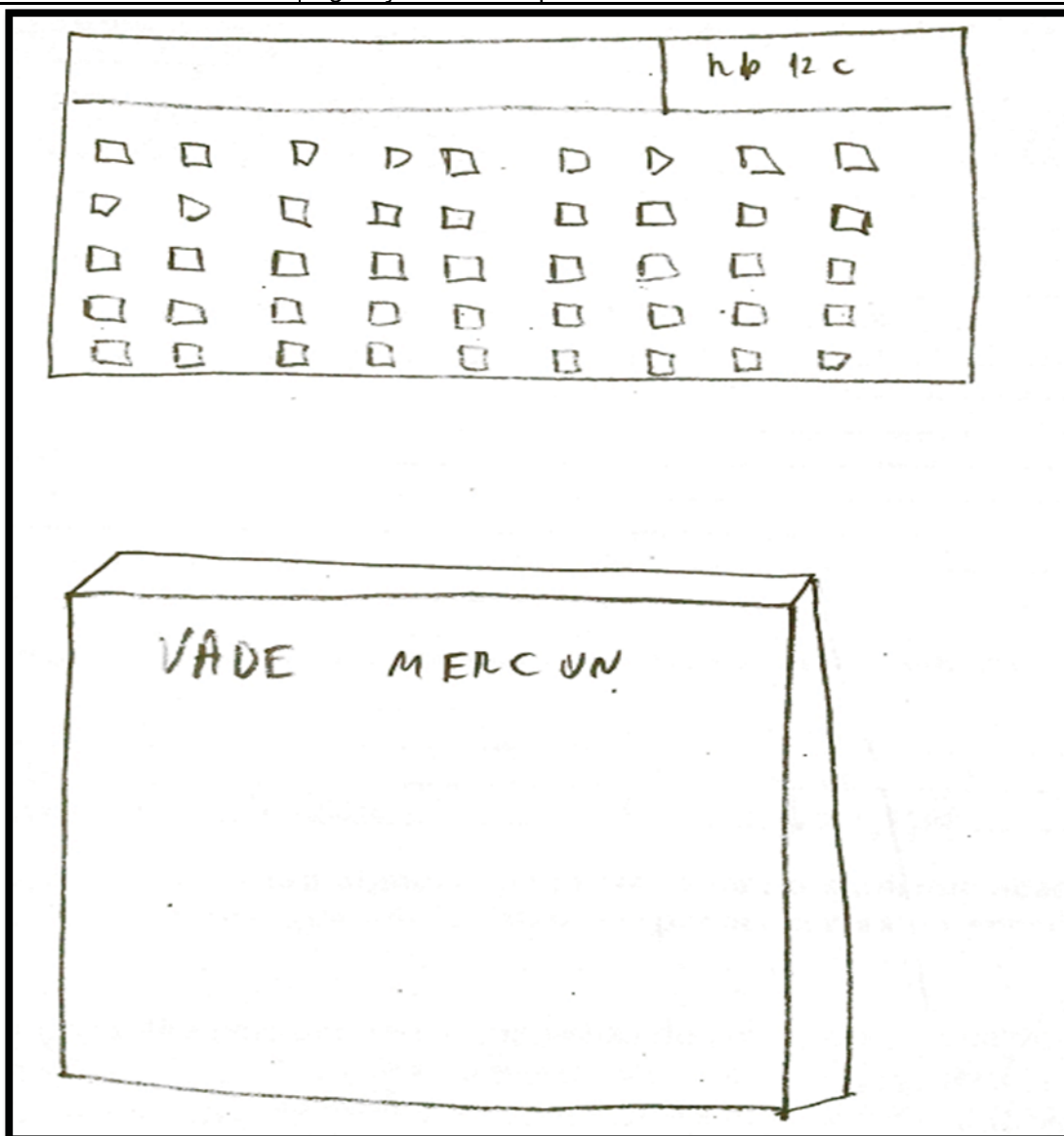


7.13 – MAPAS AFETIVOS PARA ESTIMAS NEGATIVAS

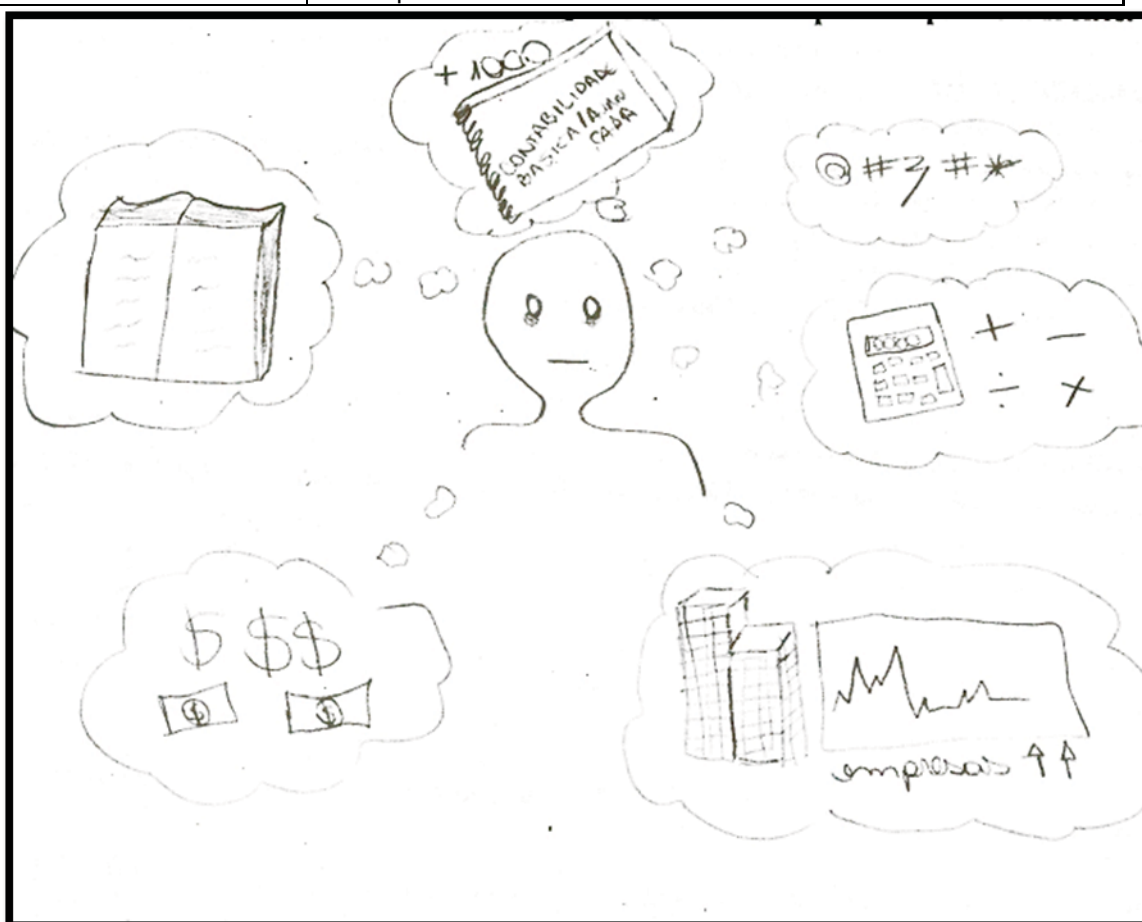
Identificação	Nº	37
	Gênero	Feminino
	Idade	20
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Demonstra que os professores frustrados (maioria) acabam adotando métodos arcaicos de ensino e acabam desanimando grande parte dos alunos, mas os poucos professores motivados e que adotam estratégias de ensino que motivam os alunos.
Qualidade		Representa a desmotivação dos professores e alunos
Sentimento		Desanimo, decepção, esperança, raiva, angustia, injustiça
Metáfora		Um cenário de bagunça
Sentido		O aluno gosta do curso, mas relata que se sente desmotivada devido aos professores desmotivados e aos métodos antiquados de ensino utilizados.



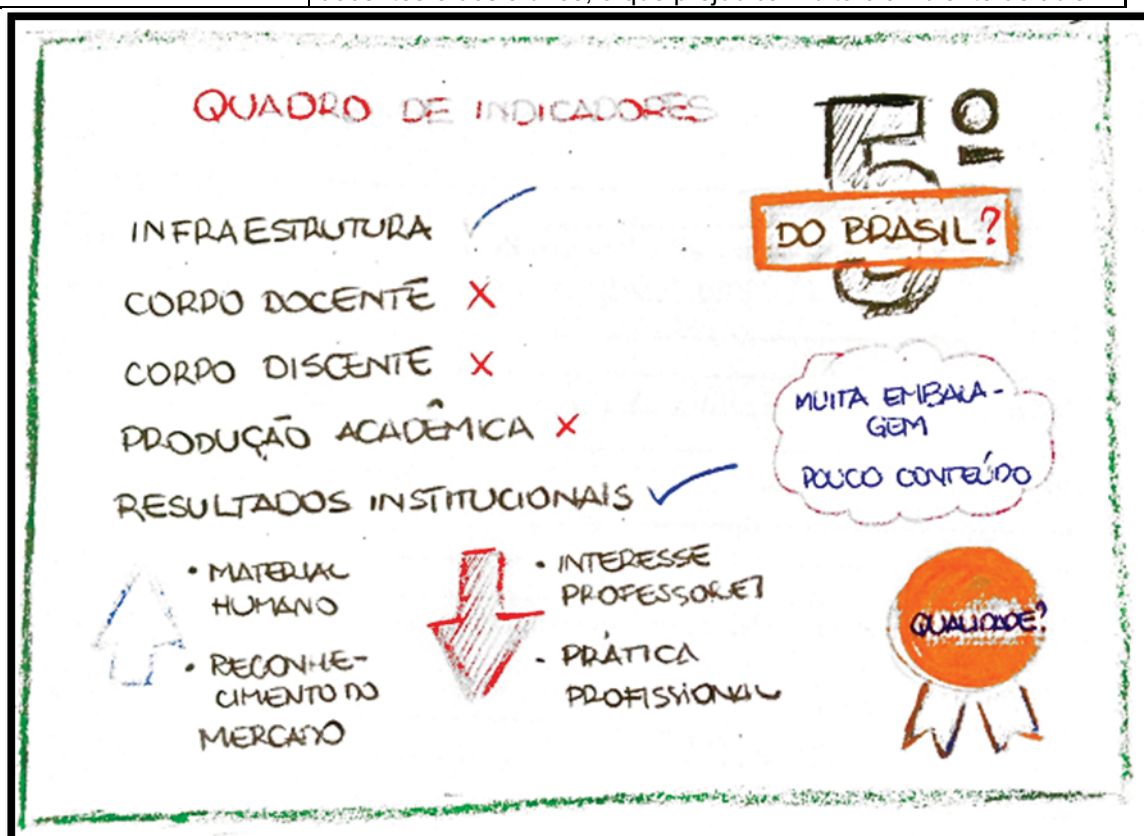
Identificação	Nº	130
	Gênero	Masculino
	Idade	31
	Instituição	4
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		A calculadora representando a vida do estudante, sempre fazendo cálculos e o <i>vade mecum</i> onde demonstra que sempre estamos atrelados a legislação
Qualidade		Principais focos do curso
Sentimento		Responsabilidade, dever, obrigação
Metáfora		Um laboratório devido a possibilidade de realizar pesquisas empíricas
Sentido		O aluno ressalta o dever que tem de estudar, mesmo o curso não apresentando cálculos complexos, as constantes mudanças da legislação faz com que o aluno estude muito.



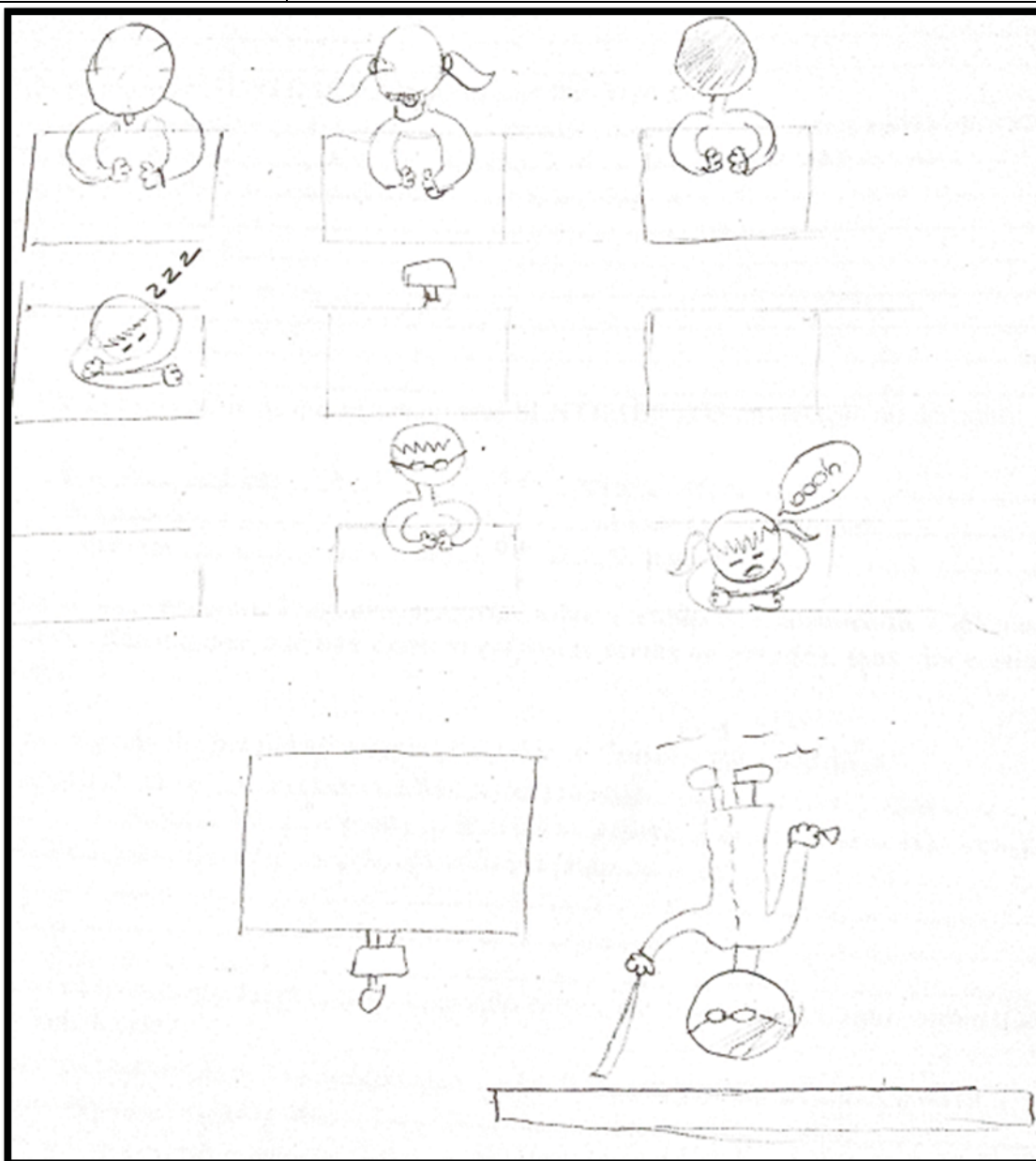
Identificação	Nº	24
	Gênero	Feminino
	Idade	21
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Representa a carga de trabalho que se passa durante o curso, com muito escrita, leitura, materiais pouco voltados para a prática. Isto gera o esgotamento físico e mental
Qualidade		Carga de atividades do curso
Sentimento		Cansaço, sufocamento, pressão, esperança, engajamento, raça
Metáfora		Com uma sessão parlamentar
Sentido		A aluna considera um curso extremamente cansativo, onde a carga de atividades faz com se sinta pressionada e sufocada. Também considera a falta de relação dos conteúdos vistos em sala com a prática.



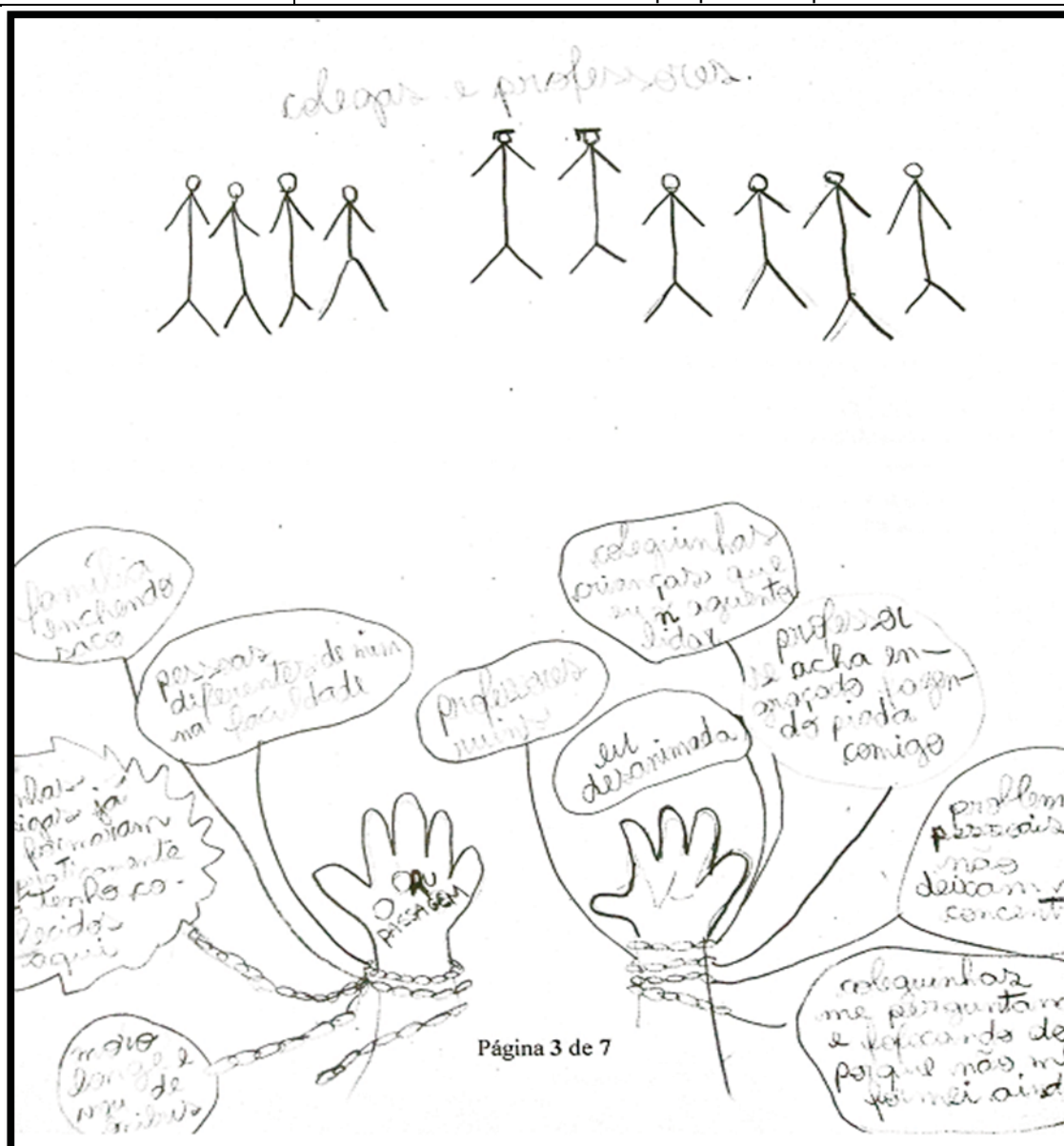
Identificação	Nº	56
	Gênero	Masculino
	Idade	39
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura		Cognitivo
Significado		Expressou através do quadro de indicadores os pontos falhos da universidade, onde o foco está na infraestrutura e os resultados institucionais. Porém destaca que existe a falta de interesse por parte dos docentes e falta do conteúdo voltado para a prática.
Qualidade		Resultados alcançados e não alcançados
Sentimento		Desrespeito, desmotivação, despreparo, inconsequência
Metáfora		Com o ensino fundamental, com muita gente reclamando, chorando, e poucos participando
Sentido		O aluno considera o ambiente com falta de interesse por parte dos docentes e dos alunos, o que prejudica muito o ambiente de aula.



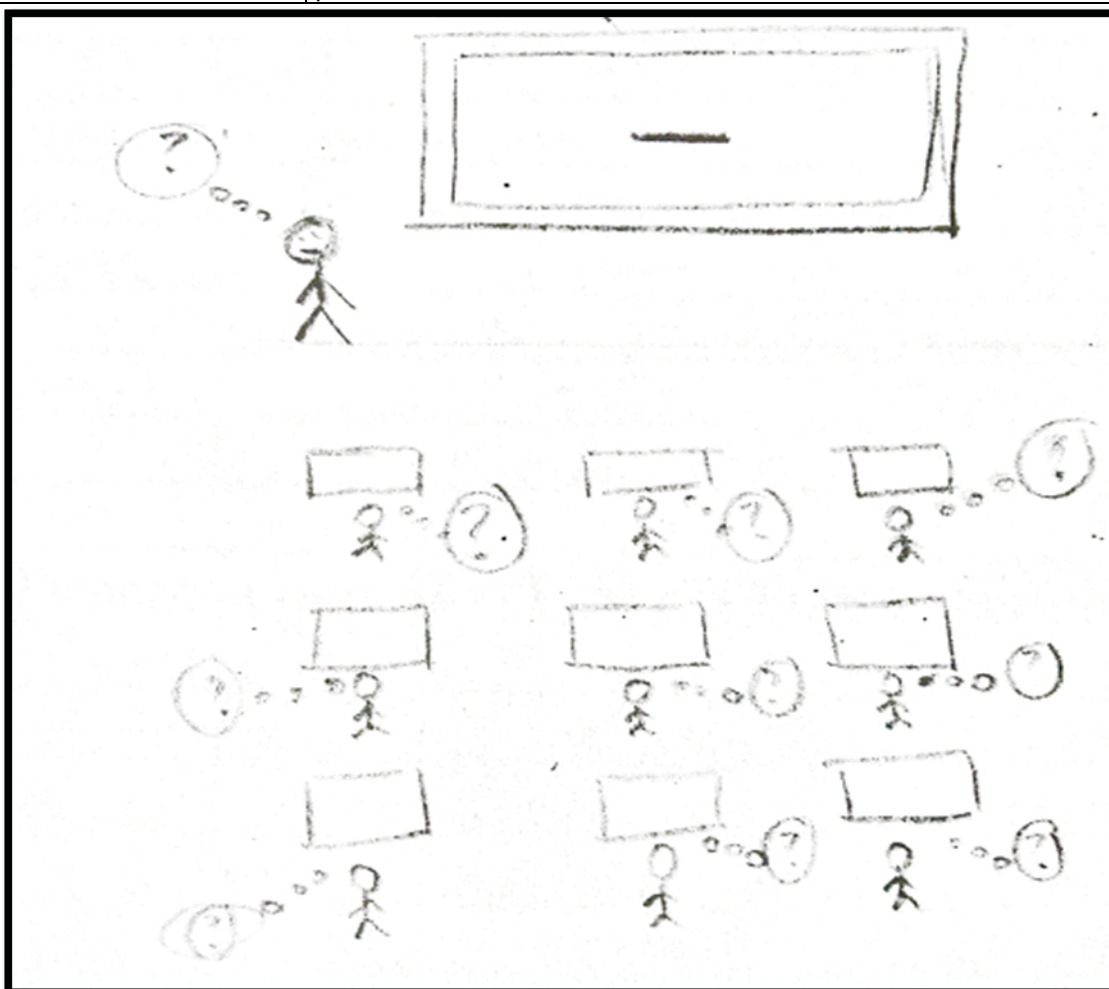
Identificação	Nº	97
	Gênero	Feminino
	Idade	23
	Instituição	3
	Período	7º período
Estrutura	Cognitivo	
Significado	Uma sala de aula do curso, com alunos cansados e desanimados depois de um dia do trabalho	
Qualidade	O esforço dos alunos após o dia de trabalho	
Sentimento	Indignação, revolta, sono, desinteresse, aborrecimento, tristeza	
Metáfora	Um grupo de crianças mimadas	
Sentido	A aluna gosta do curso, mas considera que os alunos cansados e desestimulados atrapalham demais as aulas, deixando-a nervosa e revoltada.	



Identificação	Nº	20
	Gênero	Feminino
	Idade	29
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Mostra os motivos do porque desanimou, como professores ruins, pressão da família, a distancia entre sua casa e a faculdade, e ser vítima de piadas por parte de alguns professores
Qualidade		Os problemas de relacionamento do curso
Sentimento		Desanimo, atraso, desistir, retaliação
Metáfora		Não encontrou uma possível comparação
Sentido		A aluna demonstrou estar demasiadamente cansada e desanimada, pois sente que o fato de ter repetido em algumas matérias ocasionaram o distanciamento das amizades, além de criar o sentimento de exclusão por parte dos professores



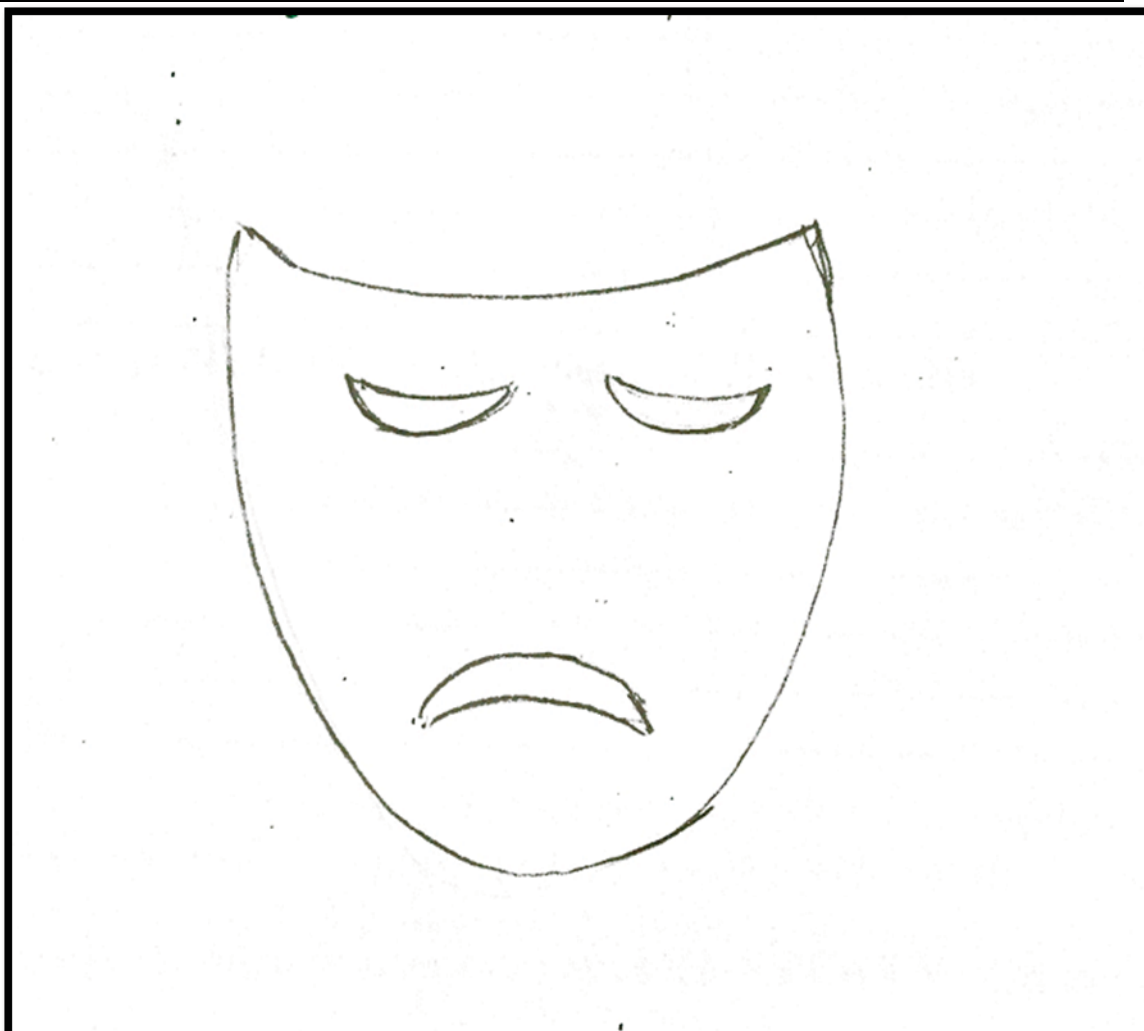
Identificação	Nº	27
	Gênero	Feminino
	Idade	20
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura	Cognitiva	
Significado	Apresenta uma sala de aula, com alunos e professores desanimados	
Qualidade	Desânimo de alunos e professores	
Sentimento	Decepção, confusão, desinteresse, frustração, falta de vontade, amizade	
Metáfora	Não encontrou uma possível comparação	
Sentido	A aluna criou o desinteresse em ir para as aulas, pois sabe que irá encontrar novamente os professores e alunos, deixando as aulas com uma baixa qualidade, deixando os formandos despreparados para o mercado de trabalho.	



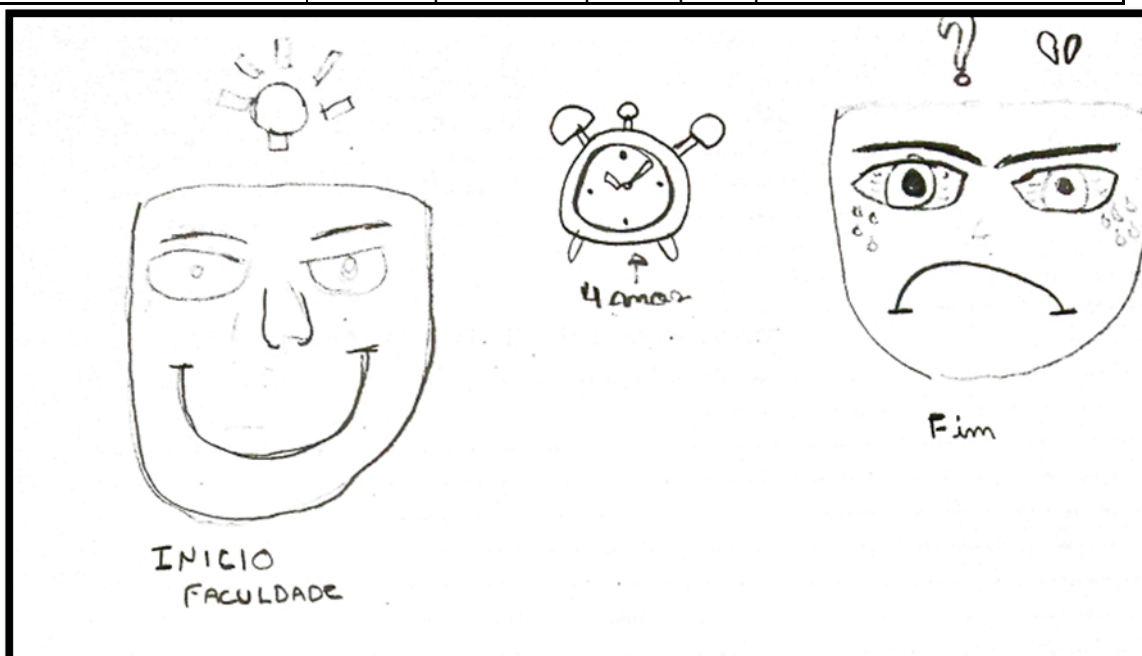
Identificação	Nº	18
	Gênero	Feminino
	Idade	37
	Instituição	1
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		O desenho representa o sofrimento durante o curso com professores alheios às necessidades e anseios dos alunos, onde após todo o esforço, o diploma já não tem um significado tão grande
Qualidade		Dificuldades vivenciadas em ambiente acadêmico
Sentimento		Cansaço, exaustão, impotência, desacolhimento, dúvida e expectativa
Metáfora		A sala de aula se assemelha a um campo de treinamento militar
Sentido		A aluna considera que o curso demanda muito esforço para concluir, pois alguns professores exigem demais dos alunos



Identificação	Nº	65
	Gênero	Masculino
	Idade	27
	Instituição	2
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Representa sua tristeza e desanimo com o curso, e que considera que tornou-se um fardo
Qualidade		Um peso que deve carregar
Sentimento		Angústia, melancolia, desespero, desconforto, desestímulo, agonia
Metáfora		Com o inferno, por ser extremamente desagradável
Sentido		O aluno apresenta uma clara decepção com o curso, pois retrata que o curso se tornou apenas um peso a ser carregado para se livrar do peso




Identificação	Nº	9
	Gênero	Masculino
	Idade	21
	Instituição	1
	Período	7º período
Estrutura		Metafórico
Significado		Representa um início de curso animado, mas que o ânimo vai acabando no decorrer do curso ao se deparar com a realidade profissional
Qualidade		A expectativa sendo substituída pela realidade
Sentimento		Expectativa, esperança, tristeza, infelicidade, tédio, ânimo
Metáfora		O ambiente de trabalho
Sentido		O aluno demonstra que perdeu gradativamente o ânimo, mesmo gostando do curso e dos professores, mas por se deparar com a realidade profissional que o espera após a faculdade.



2 ANEXOS

8.1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

<p align="center">UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -</p>	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AFETIVIDADE NO ENSINO CONTÁBIL: PERCEPÇÕES DE ALUNOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE CURITIBA

Pesquisador: VICENTE PACHECO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76271517.6.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Contabilidade da UFPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.300.574

Apresentação do Projeto:

O presente parecer refere-se à apreciação de projeto de pesquisa intitulado "AFETIVIDADE NO ENSINO CONTÁBIL: PERCEPÇÕES DE ALUNOS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE CURITIBA", tendo como pesquisador principal Vicente Pacheco e como pesquisador colaborador Cesiro Aparecido da Cunha Junior, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UFPR.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar como os alunos dos Cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior de Curitiba percebem os aspectos afetivos vivenciados em sala de aula.

Objetivos Específicos:

[1] Averiguar as emoções e sentimentos dos alunos no ambiente do curso de Ciências Contábeis;

[2] Relacionar a estima e as imagens encontradas no mapa afetivo com a prática de atividades fora da escola;

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.348.516

[4] Apresentar as características das categorias surgidas nos mapas afetivos a partir da análise das respostas dos alunos sobre o ambiente do curso de Ciências Contábeis;

[5] Analisar se a lembrança de um momento vivenciado pelo aluno nas salas de Ciências Contábeis desperta sensações positivas ou negativas;

[6] Verificar na percepção dos alunos o que é um bom desempenho nas aulas de Contabilidade, e os fatores positivos e negativos que podem interferir nele.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os autores, os riscos e benefícios da presente pesquisa são:

[1] Riscos: "Os participantes ao decidirem participar da pesquisa podem sofrer constrangimentos no preenchimento do instrumento de coleta de dados, onde buscando minimizar o risco, será esclarecido os riscos inerentes".

[2] Benefícios: "O estudo poderá apresentar aos participantes, de maneira indireta uma possibilidade de melhorar o ambiente acadêmico, bem como a possibilidade de melhoria do processo de ensino aprendizagem em ciências contábeis, as principais lembranças percebidas pelos alunos e se estes afetos podem..."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Algumas observações:

[1] O instrumento de pesquisa utilizado selecionado é a adaptação do Mapa Afetivo adaptado por Almeida (2015), visando atender o objetivo principal de investigar como os alunos dos Cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior de Curitiba percebem os aspectos afetivos vivenciados em sala de aula.

[2] A população participante será basicamente estudantes do curso de ciências contábeis, indiferente de sexo, idade ou período que esteja cursando.

[3] Os estudantes serão convidados a participar da pesquisa durante seu período de aula, mediante a autorização do professor responsável em sala no momento do convite.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Têreo
Bairro: Alto da Glória
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.348.516

[4] Os autores declaram que não existem critérios de exclusão ou inclusão de participantes na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram anexados.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as modificações solicitadas foram consideradas.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.348.516

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_985927.pdf	16/10/2017 10:45:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	16/10/2017 10:45:17	CESIRO APARECIDO DA CUNHA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_corrigido.docx	16/10/2017 10:44:50	CESIRO APARECIDO DA CUNHA JUNIOR	Aceito
Outros	Declaracao_de_concordancia_IFPR.pdf	16/10/2017 10:42:39	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	Carta_de_resposta_as_solicitacoes_ao_Projeto.docx	16/10/2017 10:41:54	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	Declaracao_de_tomar_publico_os_resultados.pdf	16/10/2017 10:39:23	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	Analise_do_merito_cientifico_a_ser_certificada_pelo_pesquisador_principal.pdf	12/09/2017 15:41:48	CESIRO APARECIDO DA CUNHA JUNIOR	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_para_utilizacao_de_dados_de_arquivo.pdf	12/09/2017 15:38:23	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_para_o_inicio_da_pesquisa.pdf	12/09/2017 15:21:22	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decaracao_de_responsabilidades_no_projeto.pdf	12/09/2017 15:19:51	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	Coparticipante_Uninter.PDF	12/09/2017 15:15:44	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	Coparticipante_IFPR.PDF	12/09/2017 15:15:20	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/09/2017 15:13:32	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	Solicitacaoregistrada.pdf	12/09/2017 10:39:23	Gilse Elisangela da Silva de Souza	Aceito
Outros	Declaracao_de_concordancia.pdf	12/09/2017 10:39:23	Gilse Elisangela da Silva de Souza	Aceito
Outros	pedido_de_alteracao_de_pesquisador_responsavel.pdf	12/09/2017 10:14:06	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	Check_List.PDF	11/09/2017 14:44:20	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	termo_de_confidenciabilidade.PDF	11/09/2017 14:41:04	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	oficio_de_envio_do_projeto_ao_CEP.PDF	11/09/2017 14:38:12	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Outros	Ata_de_aprovacao_de_projeto.PDF	11/09/2017 14:37:11	CESIRO APARECIDO DA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordancia_ufpr_decont.PDF	11/09/2017 14:32:20	CESIRO APARECIDO DA CUNHA JUNIOR	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.348.516

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 25 de Outubro de 2017

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Têrao
Bairro: Alto da Glória
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br